Psicología

Psicología

Psicología

para educadores

Psicología

para educadores

Dra. Viviana González Maura
Lic. Doris Castellanos Simons
Lic. María Dolores Córdova Llorca
Lic. Marisel Rebollar Sánchez
Lic. Martha Martínez Angulo
Lic. Ana María Fernández González
Lic. Norma Martínez Corona
Lic. Daysi Pérez Mato

Editorial
Pueblo y Educación

cenamec
Centro de Documentación

Diseño: Rebeca Duarte Bouza
Ilustración: Enmanuel del Toro Morales
Corrección: Eneida Reyes García

© Segunda edición, 2014
© Ministerio de Educación, Cuba, 1995
© Editorial Pueblo y Educación, 1995

ISBN 978-959-13-2895-3

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN
Ave. 3ra. A No. 4601 entre 46 y 60,
Playa, La Habana, Cuba. CP 11300.
epe@enet.cu

Índice

Introducción/1

Capítulo 1 Introducción a la ciencia psicológica/3

Establecimiento de la psicología como ciencia/*3*
Requisitos de la psicología científica/*11*
Objeto de estudio de la ciencia psicológica/*12*
Psiquis y conciencia/*23*
Filosofía marxista-leninista: base metodológica de la ciencia psicológica/*24*
Métodos de investigación psicológica/*29*
Estructura y tareas de la psicología. Relación de la psicología con otras ciencias/*41*
Importancia de la psicología para el trabajo del educador/*44*

Capítulo 2 Concepción de la personalidad en la psicología marxista/46

Comprensión de la personalidad como resultado del desarrollo del individuo en condiciones histórico-sociales de vida/*46*
Individuo y personalidad/*47*
Problema en torno al concepto personalidad. Lo biológico y lo social en la personalidad/*48*
Características generales de la personalidad/*52*
Algunos problemas metodológicos en el estudio de la personalidad/*64*

Capítulo 3 Comunicación/66

Lugar que ocupa la categoría comunicación en el estudio de la personalidad/*66*
Estudio de algunas especificidades de la comunicación/*70*
Estructura de la comunicación/*72*
Funciones de la comunicación/*78*
Mecanismos de la comunicación/*80*
Estilos de comunicación/*83*
Habilidades comunicativas en la actividad pedagógica/*85*
Algunas vías para el estudio psicológico de la comunicación dentro del grupo escolar y de la comunicación profesor-alumno/*86*
Tendencias generales en el desarrollo de la comunicación/*88*

Capítulo 4 Personalidad y actividad. Aspectos psicológicos de la actividad de la personalidad/91

Relación entre personalidad y actividad. Concepto y estructura general de la actividad/*91*
Necesidades y motivos de la actividad de la personalidad/*96*

Hábitos y habilidades: formas de asimilación de la actividad en el plano ejecutor/*105*
Interiorización y exteriorización de la actividad/*123*
Importancia del conocimiento de los aspectos psicológicos de la actividad para el trabajo del educador/*130*
Tendencias en el desarrollo de la actividad de la personalidad/*139*

Capítulo 5 Actividad cognoscitiva de la personalidad/142

Introducción/*142*
Conocimiento sensorial: sensopercepción/*145*
Conocimiento representativo: memoria e imaginación/*156*
Conocimiento racional: Pensamiento/*171*
Actividad cognoscitiva y personalidad/*179*
Importancia del estudio de la actividad cognoscitiva de la personalidad para el trabajo del educador/*180*

Capítulo 6 Actividad afectiva de la personalidad/189

Caracterización general de la actividad afectiva/*189*
Vivencias afectivas/*192*
Actividad volitiva de la personalidad/*202*
Importancia del conocimiento de la actividad afectiva de la personalidad para el trabajo del educador/*211*
Tendencias generales en el desarrollo de la actividad afectiva/*214*

Capítulo 7 Personalidad y conciencia/216

Introducción/*216*
Concepto conciencia/*217*
Génesis de la conciencia/*218*
Estructura de la conciencia/*221*
Proceso de toma de conciencia/*226*
Carácter selectivo de la conciencia: atención/*228*
Tendencias en el desarrollo de la atención/*240*
Expresión semántica de la conciencia: lenguaje/*241*
Tendencias en el desarrollo del lenguaje/*249*
Importancia del conocimiento de los aspectos psicológicos de la conciencia para el trabajo del educador/*251*

Capítulo 8 Formaciones psicológicas de la personalidad/255

El carácter como forma de regulación predominantemente inductora de la personalidad/*255*
Algunas formaciones psicológicas particulares/*260*
Las capacidades como forma de regulación predominantemente ejecutora de la personalidad/*269*
Temperamento/*282*
Importancia del conocimiento sobre las formaciones psicológicas de la personalidad para el trabajo del educador/*285*

Bibliografía/290

Introducción

Elaborar un nuevo libro de texto es una tarea compleja. Esa complejidad está dada, entre otras razones, por la necesidad de aunar lo más armónicamente posible argumentos de carácter científico y pedagógico.

Desde el punto de vista científico, se trata de exponer los resultados más significativos alcanzados por la ciencia en su desarrollo, lo que exige abordar los contenidos más actualizados; y desde el punto de vista pedagógico, exponer el conocimiento científico estructurado lógicamente, en forma sistémica para que facilite el estudio del contenido de sus detalles y relaciones, así como para alcanzar la visión integral del conjunto.

En este libro que presentamos se ha escogido como tema central el estudio de la personalidad, las leyes de su funcionamiento, características, manifestaciones, etcétera. De esto se desprende la lógica del contenido del libro como sistema de conocimientos psicológicos orgánicamente estructurados a partir del estado actual de la ciencia psicológica marxista.

Esta lógica interna puede expresarse de la siguiente forma: una vez hecha la presentación de la ciencia psicológica a través de aquellos aspectos que condicionan su carácter científico, se procede a abordar la concepción general de la personalidad como forma concreta generalizada de manifestación del objeto de la psicología del hombre.

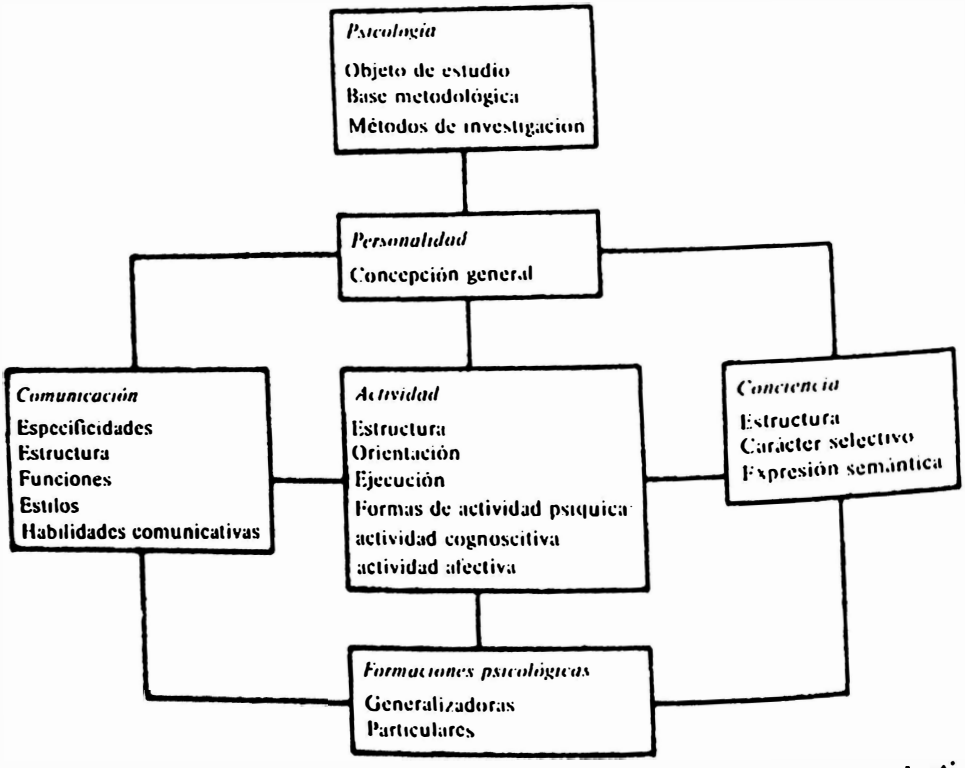
En esta concepción de la personalidad se reconoce el papel de la comunicación y se destaca el carácter activo y la unidad de lo consciente y lo no consciente en la misma. Todo esto conduce al estudio, primero, de la relación personalidad-comunicación; segundo, de lo referido a la relación personalidad-actividad, específicamente la actividad de la personalidad, tanto en sus aspectos psicológicos generales (estructura, orientación, forma de ejecución), como en las formas en que se manifiesta la actividad psíquica (actividad cognoscitiva y actividad afectiva), abordándose las especificidades de estas; y tercero, de la relación personalidad–conciencia, el análisis del aspecto consciente de la personalidad, la conciencia, pues para comprender los constituyentes de su estructura, el contenido de su carácter selectivo y de su expresión semántica, es necesario previamente estudiar todo lo referente a la actividad de la personalidad.

Finalmente, como culminación de un proceso que partió de lo general para pasar a lo particular y ascender de nuevo a lo general, se estudian las formaciones psicológicas de la personalidad, donde se expresa de una manera más concreta la concepción general de la personalidad a través de la generalización de los aspectos particulares estudiados sobre la misma.

Un resumen de todo lo explicado se ilustra en la figura 1.

En este libro, además, se presta atención al conocimiento de posibles vías a aplicar para el estudio de las manifestaciones psicológicas de la personalidad y se pre-

tende no solo exponer las experiencias acumuladas en el desarrollo de la psicología marxista sino destacar también las experiencias alcanzadas en el desarrollo de la ciencia psicológica en nuestro país.



Este texto está destinado fundamentalmente a nuestros estudiantes de los institutos superiores pedagógicos, pero su contenido puede ser de utilidad para todo aquel que desee estudiar la psicología general de la personalidad.

Esta obra es el fruto del esfuerzo colectivo y en ello reside uno de sus valores. En la elaboración de los capítulos participaron los siguientes profesores:

Lic. Doris Castellanos Simons
Lic. María Dolores Córdova Llorca
Dra. Viviana González Maura
Lic. Martha Martínez Angulo
Lic. Norma Martínez Corona
Lic. Marisel Rebollar Sánchez
Lic. Ana María Fernández González
Lic. Daysi Pérez Mato

Este colectivo agradece a todos aquellos que de una forma u otra han contribuido a perfeccionar y materializar este trabajo.

Capítulo I Introducción a la ciencia psicológica

Establecimiento de la psicología como ciencia

Desde el comienzo del desarrollo de la humanidad, el hombre se ha preocupado por conocer cada vez más amplia y profundamente su mundo, con vistas a dominarlo y transformarlo. Ningún fenómeno escapa a su interés, incluido él mismo.

El conocimiento sobre el propio hombre resulta ser un proceso sumamente complicado, pues se enfrenta a un fenómeno cuyas manifestaciones alcanzan un nivel de organización tal que requiere, sin perder de vista al hombre como un todo, su tratamiento particular, delimitándose así campos o sistemas de conocimientos sobre las distintas facetas o manifestaciones del ser humano. Por ejemplo, la fisiología humana, la antropología, la sociología, etcétera.

En el universo de las manifestaciones humanas que se producen en el proceso de interacción entre el hombre y su mundo, siempre ha constituido fuente de interés un grupo de cuestiones: ¿Cómo el hombre puede conocer el mundo que le rodea? ¿Cómo puede conocerse a sí mismo? ¿Por qué las mismas circunstancias o acontecimientos provocan estados y respuestas diferentes en las personas? ¿Cómo explicar que el hombre logre crear algo nuevo? ¿Qué lo impulsa a actuar? La lista de preguntas sería prácticamente interminable, pues el hombre, desde sus inicios, se formulaba estas interrogantes y ha abordado las posibles soluciones a ellas. Al mismo tiempo se fue planteando nuevas inquietudes con respecto a su mundo espiritual.

La profundización y ampliación en los horizontes del saber sobre esta esfera del conocimiento incitó y condujo a un avance cada vez mayor en el estudio sobre este importante aspecto de la existencia humana: su psiquis.

Cuando nos referimos a lo que el hombre siente, percibe, recuerda, piensa, imagina, teme, desea, aspira, etc., nos estamos ubicando en el tratamiento de los fenómenos de la psiquis humana.

La rama del conocimiento que se ocupa de todo lo relacionado con los fenómenos de la psiquis es la psicología.

Los conocimientos psicológicos son tan antiguos como el propio hombre (el primer sistema de conocimientos psicológicos lo encontramos ya en la antigüedad en el tratado de Aristóteles "Sobre el Alma"), pero la psicología no devino en ciencia independiente hasta la segunda mitad del siglo XIX.

Antes de establecerse la psicología como ciencia independiente, era considerada como una disciplina filosófica, aunque la acumulación de los conocimientos psicológicos tuvo lugar en muchos campos del trabajo intelectual de la humanidad.

Las raíces de la psicología no se hallan solamente en la filosofía, sino también en las ciencias naturales (principalmente en la biología), así como en la medicina, la pedagogía y la sociología.

¿Por qué se establece la psicología como ciencia independiente en esta época?

La explicación a esta interrogante la encontramos en dos factores fundamentales: económico-sociales y lógico-científicos.

Factores económico-sociales

Los logros de la psicología en todas las épocas han sido dependientes directamente de las necesidades de la práctica social. Su propia transformación en ciencia independiente fue estimulada por las necesidades prácticas de la producción capitalista, que exigía la utilización más efectiva del "factor humano". Con el florecimiento del capitalismo, con vistas a perfeccionar el desarrollo del proceso productivo, era necesario también perfeccionar la preparación de la mano de obra calificada que exigía el nuevo nivel alcanzado por la producción. Se impusieron, por tanto, tareas que no podían ser resueltas sin desarrollar el estudio del hombre en todos sus aspectos, incluido el psicológico.

Por todo esto es que en la segunda mitad del siglo XIX, con el nivel de desarrollo alcanzado por la producción capitalista, se dan las condiciones objetivas de carácter económico-social que impulsan el desenvolvimiento de los conocimientos psicológicos hasta el nivel necesario para sentar las bases de la construcción de la psicología como sistema de conocimientos psicológicos.

El análisis de los factores económico-sociales demuestra que aunque la ciencia irrumpe activamente en la vida social y modifica sus formas, no constituye de ningún modo una fuerza situada por encima de la sociedad; al contrario, engendrada por ella, refleja las necesidades y las tendencias del desarrollo social. Esto se hace evidente en el surgimiento y desarrollo de la ciencia psicológica y se cumple igualmente para todas las ciencias.

Factores lógico-científicos

Aunque el surgimiento y desarrollo de todas las ciencias (incluida la psicología) están sometidos a la acción de los factores económico-sociales, estos no agotan por sí solos la explicación del surgimiento y desarrollo de las disciplinas científicas.

Sin divorciarse de las condiciones histórico-sociales concretas, el desarrollo de la ciencia obedece también a leyes propias, está sometido a factores de carácter lógico-científicos que ejercen una influencia decisiva.

Ninguna disciplina científica puede existir aisladamente. El desarrollo de una ciencia se truncaría si se mantuviera ajena a los aportes de las demás ciencias. Esto tiene mayor trascendencia cuando se trata del surgimiento de una nueva ciencia,

que no puede convertirse en tal a partir de sí misma por su insuficiente desarrollo y por tanto le es imprescindible nutrirse de los aportes más significativos en otros campos del conocimiento científico que por su proximidad de objeto y método le puedan servir de soporte para su propio desarrollo.

La psicología se establece como ciencia a partir de toda una serie de hechos científicos en otras ciencias que influyeron notablemente en su desarrollo, hechos que constituyeron las *premisas científico-naturales de la psicología.*

Estas premisas se produjeron en cinco líneas fundamentales de desarrollo de trabajos científicos: trabajos de la fisiología experimental; trabajos de Séchenov; creación de la teoría evolucionista por Darwin; estudios de Galton sobre diferencias individuales y estudios sobre la realidad psíquica, por los psiconeurólogos franceses.

Trabajos de fisiología experimental

El desarrollo de los trabajos de la fisiología experimental (fisiología de los órganos de los sentidos) fue impulsado por los fisiólogos naturalistas Helmholtz (1821-1894), Weber (1795-1878), Fechner (1801-1887) y Donders (1818-1889), entre otros.

La independencia de la psicología como ciencia se halla estrechamente ligada a la labor de los fisiólogos naturalistas.

La fisiología experimental, que se desarrollaba a ritmo creciente, se enfrentó con fenómenos que siendo producidos por órganos del cuerpo, pertenecían a una clase que con propiedad no podían considerarse como fisiológicos.

El estudio verdaderamente completo de los órganos de los sentidos no podía limitarse al análisis de su constitución anatómica ni al de los procesos de excitación en las fibras nerviosas, sino que tuvo que abarcar el resultado de la actividad de dichos órganos: las sensaciones y percepciones.

El propio desarrollo de las investigaciones sobre los órganos de los sentidos obligó al fisiólogo a avanzar hacia un nuevo terreno donde los métodos y las representaciones puras de la fisiología no le servían para resolver el problema del nuevo fenómeno que pretendía analizar, sencillamente porque la naturaleza de dicho fenómeno (la psiquis) no podía ser reducida a lo fisiológico.

El fisiólogo se vio ante la tarea de operar con un tipo de fenómeno que no se parecía a su objeto de estudio habitual. No lo podía observar en el microscopio ni analizarlo accionando el bisturí; tampoco describirlo y explicarlo con el sistema categorial propio de la fisiología.

Para poder alcanzar el conocimiento sobre estos fenómenos que se imponían por su realidad, surgió la necesidad de una transformación cualitativa del pensamiento investigativo, tanto en el nivel de análisis y creación de un sistema de categorías, como en el nivel de elaboración de métodos adecuados de investigación, en consonancia con la naturaleza de los fenómenos que se convertían en objeto de estudio.

Esta transformación cualitativa fue la que condujo a la definición de la psicología como ciencia independiente, con su propio sistema de categorías y métodos de investigación.

Este avance ocurrió en la labor investigativa efectuada en los laboratorios y no en la esfera especulativa, que era precisamente la que había mantenido hasta ese

momento la psicología como un "apéndice" de la filosofía. Por ello se comprende el inmenso papel que desempeñó el desarrollo de los trabajos en fisiología experimental, en el tránsito del conocimiento precientífico al científico en la psicología.

La orientación experimental en la investigación científica hizo comprender la imposibilidad de conocer la verdadera naturaleza de lo psíquico partiendo exclusivamente de las categorías y los métodos de la fisiología. Dondequiera que el investigador se enfrentaba con la peculiar naturaleza de lo psíquico, esa imposibilidad se hacía evidente.

Los fisiólogos se vieron precisados a comenzar a operar con nuevas categorías, como las de imagen y la de acción, que eran categorías no fisiológicas. Al operar con ellas, sin proponérselo ni por profesión ni por título, sino por la propia naturaleza de su trabajo con este nuevo objeto de estudio, con esta nueva esfera de la realidad que es la psiquis, se convertían en psicólogos.

La investigación científico-concreta de los hechos psicológicos demostró que estos podían ser estudiados objetivamente con rigurosidad científica, aún antes de que se lograra descubrir su sustrato fisiológico. En realidad, la intervención de los factores fisiológicos se daba por sentado, aunque en las conclusiones elaboradas sobre las manifestaciones de la psiquis estudiadas no se encontraba dato alguno sobre dichos factores fisiológicos.

La naciente ciencia psicológica se delimitaba apoyándose en los avances de la fisiología, teniendo necesariamente estrechas relaciones con esta última, pero adquiría su independencia y dignidad científica, poseyendo como objeto de estudio una realidad diferente de la fisiología, con categorías y métodos de investigación propios.

Trabajos de I.M. Séchenov

Una fuente importante de hechos científicos de los que se nutrió la psicología para convertirse en ciencia independiente la encontramos en los trabajos desarrollados por el eminente fisiólogo ruso I. M. Séchenov (1829-1905), considerado el *padre de la fisiología rusa.*

Al estudiar el problema del intercambio gaseoso en la sangre y otros procesos del organismo llamados "actos vegetativos", el fisiólogo encontró un mecanismo que posibilitaba la estabilidad del organismo en relación con un medio inestable: el mecanismo de autorregulación. En la explicación a esta cuestión, cobraba importancia la idea de que en el organismo las reacciones físico-químicas pueden conservarse en forma estable a un cierto nivel y en un determinado sistema, porque dicho organismo posee reguladores especiales que de manera automática sostienen la estabilidad del medio interno, es decir, el equilibrio entre lo que entra y lo que se consume. Si aumenta el ingreso de sustancia los reguladores aumentan el proceso de destrucción y si ocurre lo contrario, déficit de sustancia, incentivan su búsqueda.

La explicación de este mecanismo de regulación mediante el cual se logra la constancia del medio interno del organismo se denominaría teoría de la homeostasis.

Esta teoría no solo introduciría cambios en las ideas biológicas, sino también en las psicológicas, en el sentido de que por su propia naturaleza el organismo es un

sistema capaz de mantener sus constantes, de variar automáticamente las acciones en correspondencia con las condiciones cambiantes, es decir, el organismo es capaz de autorregularse. La autorregulación no puede ocurrir sin una retroalimentación que se produce mediante correcciones en el transcurso de la reacción del organismo hasta alcanzar el efecto necesario.

Séchenov, basándose en sus investigaciones acerca del intercambio de gases en la sangre, creó nuevas ideas que sirvieron de orientación en la tarea de comprender la autorregulación de la conducta del organismo en el medio externo.

Este científico buscó una explicación causal de la conducta ajustada a las circunstancias cambiantes y de la naturaleza objetal de las imágenes. Según él, lo que adapta el organismo al medio no es la conciencia, sino un mecanismo semejante al homeostático. El organismo recibe información sobre las modificaciones ocurridas en el medio a través de sistemas sensitivos, envía a los órganos las señales relativas a estas modificaciones y los órganos, de manera automática, orientan a los músculos hacia el objetivo.

De acuerdo con Séchenov, las sensaciones musculares hay que correlacionarlas con las condiciones externas a las que se adapta el organismo y no con este último. Las señales enviadas por el músculo reproducen las relaciones vinculadas a las formas fundamentales de existencia del mundo (espacio, tiempo y movimiento). El músculo resultó no solamente como órgano de la acción, sino también como órgano del conocimiento.

De esta manera, la imagen y la acción comenzaron a ser consideradas como componentes de un todo único, ya que la imagen regula la acción y esta última interviene en la elaboración de la imagen.

Otro aporte importante de Séchenov fueron sus trabajos sobre el papel inhibidor de los centros nerviosos. La trascendencia de este aporte no se quedó en los marcos de la fisiología, sino que abarcó la psicología, puesto que la inhibición es un factor que organiza la acción, ya que hace posible que esta última se acomode a las condiciones externas. Asimismo, la inhibición posibilita explicarnos el funcionamiento de aquellas acciones en las que se expresa la capacidad del organismo para hacer resistencia a los estímulos externos e internos y no reaccionar a los mismos, lo que constituye una de las manifestaciones de la voluntad.

La significación que tuvieron los trabajos de Séchenov para la creación y el establecimiento de la psicología científica como ciencia independiente se expresa claramente a través de sus obras *Reflejos del cerebro* (1863), *Quién y cómo ha de elaborar la psicología* (1873) y *Elementos del pensar* (1878). Todas estas obras fueron exponentes de un nuevo sistema de concepciones no solo acerca de la actividad nerviosa, sino también acerca de la actividad psíquica.

Creación de la teoría evolucionista por Darwin

Otra premisa científico-natural muy importante en el proceso de consolidación de la ciencia psicológica es la obra del gran naturalista inglés Charles Darwin (1809-1882).

Antes de Darwin, se había considerado que el organismo estaba vinculado al medio a nivel de procesos físico-químicos moleculares o energéticos. A partir de los descubrimientos de Darwin pudo establecerse un nuevo nivel y tipo de vínculo organismo-medio: el de adaptación.

La gran significación histórica de la teoría de Darwin consiste no solo en su enfoque evolucionista, sino también en que modificó la concepción acerca de la naturaleza de las relaciones causales entre el organismo y el medio, revelándose como relaciones de un tipo especial que no podían reducirse a las leyes de la interacción mecánica o energética.

Comenzó a considerarse al organismo como una formación condicionada por la historia de la especie, como una formación adaptada a las condiciones de su hábitat debido a la selección natural. Esta última elimina todo cuanto no sirve a la adaptación y, por lo tanto, las funciones psíquicas fueron también consideradas como instrumento de supervivencia, como factor importante de la evolución.

Las particularidades de la adaptación individual se explicaban por el principio de la adaptación al medio. El organismo cambia de conducta, adquiere nuevas formas de reacciones, obligado por la influencia del medio. Pero este último no es el único factor que induce al organismo a la acción. Conjuntamente con este factor actúa otro en el propio organismo, como fuerzas especiales: los instintos.

La cuestión de los instintos es abordada por Darwin en un capítulo especial de su obra *El origen de las especies* (1859). Aunque en aquel momento no podía decirse nada sobre el mecanismo fisiológico de los instintos, se abría el camino a su investigación experimental como fenómeno psicológico y no solo biológico, ya que los instintos constituían el aspecto impulsor de la conducta.

Cuando Darwin analizó el problema del origen del hombre, sus conclusiones sobre el parentesco entre el hombre y el mundo animal se extendieron también a la esfera de lo psíquico. Estas conclusiones de Darwin propinaron un golpe verdaderamente demoledor a los dogmas religiosos.

La incursión de los trabajos de Darwin en el terreno de la psicología se observa en su investigación sobre la expresión de las emociones en el hombre y en los animales, donde hace un interesante estudio de los movimientos expresivos que acompañan a los estados emocionales. Otro ejemplo fue su trabajo *Esquema biográfico de un niño pequeño*, publicado en 1877.

Partiendo de Darwin, la penetración del principio evolutivo en la psicología tuvo consecuencias muy importantes para el desarrollo de esta ciencia. Por una parte, introdujo un nuevo punto de vista al no relacionar lo psíquico y su evolución solo con los mecanismos fisiológicos, sino también con el desarrollo de los organismos en el proceso de la adaptación al medio.

Las funciones psíquicas fueron entendidas ahora como fenómenos de la adaptación, partiéndose de la función que cumplían en la vida del organismo. Aunque posteriormente se demostró la limitación de este criterio, pues conducía a la biologización de la psiquis humana, no hay dudas de que en su momento histórico constituyó un paso de avance revolucionario para la psicología, pues echaba por tierra toda una tradicional concepción teológica sobre la psiquis del hombre.

Por otra parte, el principio evolutivo condujo a la formación de la psicología del desarrollo o de la evolución, principalmente en psicología animal. El avance de los trabajos sobre psicología animal ha aportado mucho al conocimiento de los grados de evolución de lo psíquico precedente al nivel de la psiquis humana (estudio filogenético del psiquismo), lo que contribuyó notablemente a esclarecer la naturaleza de la psiquis del hombre al compararla con los distintos niveles de la psiquis en el mundo animal.

Además, el principio evolutivo de la psicología constituyó un motor impulsor de las investigaciones sobre el propio desarrollo de la psiquis humana (estudio ontogenético del psiquismo). Prueba de ello fue el desarrollo de los trabajos sobre psicología infantil, que continúa incrementándose en la psicología contemporánea.

Estudios de Galton sobre diferencias individuales

También la obra del inglés Francis Galton (1822-1911) tuvo considerable importancia para el desarrollo de la psicología.

Sobre la base del estudio de grandes personalidades, Galton planteó que el talento de las personas era determinado hereditariamente, despreciando el valor de los factores de carácter social y educativo. Es decir, que las capacidades cognoscitivas están determinadas por el factor genético. Esto se aprecia en su obra *Genio hereditario* (1869).

El carácter reaccionario de esta concepción galtoniana de las capacidades salta a la vista, pues con ella se justifica que las grandes personalidades estudiadas por Galton, que siempre pertenecían a la clase dominante, fueran predeterminadas naturalmente y no por las condiciones de discriminación y explotación inherente a la sociedad dividida en clases antagónicas. En este tipo de sociedad únicamente los miembros de las clases dominantes tienen acceso pleno a la experiencia histórico-social acumulada por la humanidad, que constituye la base o premisa para el desarrollo de las capacidades y de la personalidad en general; mientras que los miembros de las clases dominadas no tienen ese libre y completo acceso a las condiciones necesarias (educacionales, culturales, etc.) para alcanzar un nivel elevado de desarrollo de las capacidades.

Sin embargo, en Galton encontramos un aspecto positivo a partir del planteamiento de un problema nuevo en ese momento, el de la genética de la conducta, y la elaboración de varios procedimientos para su investigación experimental y matemática. Se apoyaba en la antropología, la determinación y la medición de las diferencias en la constitución física del organismo humano. Galton pasó de los parámetros físicos a los psíquicos e ideó varios aparatos para su medición. Confrontado los índices relativos a las propiedades físicas y psíquicas de un sujeto determinado, elaboraba un "cuadro" de la organización físico-psíquica del sujeto estudiado, que le permitía diferenciarlo de otros.

Los experimentos que realizaba tenían carácter de *test* o prueba de corta duración. Los resultados que así se lograban se evaluaban comparándolos con los índices de otros sujetos. De manera semejante a como pueden determinarse ciertas características corporales de un sujeto comparándolo con otros, así se procedía en relación con las características psicológicas.

A pesar de la deficiencia cardinal de Galton de pretender explicar las diferencias psíquicas individuales partiendo exclusivamente de factores hereditarios y que fuera indiferente al problema de la evolución de las propiedades psíquicas, su desarrollo y transformación en el transcurso de la vida, el hecho de que centrara su atención en el individuo como un todo, como una combinación de diversas variables corporales y psíquicas, medibles y correlacionables entre sí, lo hizo reflejar necesariamente en sus investigaciones un aspecto de la realidad psíquica como es la

peculiaridad individual, personal, de la psiquis, lo que constituye una característica distintiva e importante de la psiquis humana.

Estudios sobre la realidad psíquica por los psiconeurólogos franceses

En la psiconeurología encontramos otra fuente de desarrollo de los conocimientos sobre la realidad psíquica que contribuyó al ascenso de la psicología al nivel científico.

Uno de los aportes de los psiconeurólogos en el estudio científico de la realidad psíquica lo encontramos en la demostración de la fuerza de la motivación. Para Pierre Janet (1859-1947) el principio rector de la conducta del sujeto era el concepto de energía psíquica, que estaba condicionada por la herencia y por las circunstancias externas simultáneamente. Cuando el sujeto no puede movilizar esa energía psíquica al enfrentarse a las dificultades de la vida, esto se convierte en fuente de enfermedades.

En estos estudios se habla de energía psíquica, es decir, de un factor desconocido de la fisiología y de la física y que por lo tanto su ubicación correspondía justamente en otro campo, el de la psicología.

La trascendencia que tuvo el abordar la cuestión de la fuerza de la motivación para el desarrollo de la psicología salta a la vista en la psicología contemporánea, pues en ella la categoría motivación ocupa un lugar fundamental.

Los recursos psicoenergéticos interiores del sujeto se concebían como reguladores de su conducta y no se interpretaban como fuerzas cerradas en el sistema del organismo, pues su aumento o disminución se correlacionaba con el carácter de las relaciones del sujeto con los demás.

Los psiconeurólogos se ocuparon mucho del estudio de la hipnosis. Precisamente en la hipnosis, en la sugestión, se manifiestan, aunque sea en una forma poco usual, elementos de las relaciones psicosociales. El efecto de la cura que se logra mediante la sugestión hipnótica se explica por la acción psicológica de un sujeto sobre otro y no por otras causas no psicológicas (magnetismo, fluidos y otros agentes) como se creía en el inicio de los estudios sobre el hipnotismo. La influencia de un sujeto sobre otro lleva implícito que quien la reciba esté en disposición de aceptarla, es decir, comprender una determinada motivación.

De modo análogo a lo ocurrido con la motivación, en los trabajos de los psiconeurólogos, al hacerse evidente la relación psicosocial como un aspecto especial de la realidad psíquica, discernible de otros, encontramos una fuente importante para el desarrollo de una categoría que ha devenido en un componente relevante de la ciencia psicológica contemporánea: la comunicación.

A partir del influjo de estas premisas científico-naturales, la psicología se fue conformando en las formas inherentes a la ciencia: hechos, métodos, teorías, categorías, etc. La realidad psíquica se abría a la investigación científica. La psicología se establecía como ciencia independiente de la filosofía y de la fisiología, pero sin perder sus nexos indisolubles con ambas.

Durante mucho tiempo se había considerado que los que debían dedicarse al estudio de la actividad psíquica eran los filósofos, pues eran los que siempre se habían ocupado del análisis del alma y sus funciones. Pero cuando estas funciones comenzaron a estudiarse mediante métodos propios de las ciencias naturales, con

experimentos, métodos clínicos, aplicándose la matemática y la estadística, entonces ganó rapidez el proceso mediante el cual la psicología se hacía independiente de la filosofía, lo que significaba el triunfo del enfoque científico-concreto sobre el enfoque especulativo, triunfo necesario para la conversión de la psicología en ciencia.

Este triunfo fue preparado en gran medida por los naturalistas gracias a la aplicación de métodos fisiológicos. Así en un inicio, el experimento psicológico se generaba en el laboratorio de fisiología. Sin embargo, resultaba que el objeto de estudio no eran los fenómenos corporales, sino los psíquicos, por lo que el trabajo del laboratorio se transformaba de fisiológico en psicológico. La psicología no solo se independizó de la filosofía, sino también de la fisiología.

Por todo ello se comprende que el acontecimiento que marcó el advenimiento de la psicología como ciencia fue la creación del laboratorio de psicología, que ocurrió por primera vez en 1879 en Leipzig por obra del investigador alemán Wilhem Wundt (1832-1920).

Los primeros trabajos experimentales de Wundt y sus discípulos se centraron en procesos psicofisiológicos elementales, pero muy pronto el experimento, que prácticamente se encontraba en la frontera de los dominios fisiológicos y psicológico, fue adentrándose cada vez más en este último, con lo que se profundizó en la investigación de los problemas más complejos de la psiquis.

Después de creado el laboratorio de Wundt, fueron surgiendo otros laboratorios de psicología en diferentes países. Muy pronto el trabajo experimental alcanzaba grandes dimensiones. La psicología se afianzaba como ciencia independiente sobre la base del desarrollo de la experimentación, recopilando nuevos hechos, descubriendo nuevas leyes. Los métodos de la psicología se hacían cada vez más precisos y se creaban otros nuevos, con lo que se perfeccionaba progresivamente la investigación de la psiquis y se alzaba sobre nuevos peldaños la ciencia psicológica.

Los laboratorios se convirtieron en el principal medio de consolidación de la psicología como ciencia independiente pero no fueron el único medio. Otros fueron: el incremento de publicaciones periódicas, como las revistas científicas; la creación de asociaciones, y cátedras de psicología; así como la celebración de congresos internacionales.

La ciencia psicológica se fue desarrollando en dirección de nuevos y más altos niveles teóricos, metodológicos y de vinculación con la práctica.

Requisitos de la psicología científica

Para que la psicología alcanzara nivel científico tuvo que satisfacer tres requisitos esenciales que toda ciencia debe cumplir para ser considerada como tal:

1. Poseer un objeto de estudio definido.
2. Poseer métodos de investigación propios.
3. Poseer una base metodológica.

¿Por qué son estos los tres requisitos esenciales de toda ciencia?

La clara definición del objeto de estudio es de suma importancia puesto que ello implica delimitar la esfera de la realidad que abarca una ciencia. Con ello se garantiza que sea pertinente la existencia de la propia ciencia al estudiar fenómenos reales y se evitan las confusiones que llevan a la penetración de más de una ciencia en el estudio de determinado objeto, lo que podría implicar yuxtaposiciones en la actividad científica que harían prácticamente innecesaria la gestión de una ciencia. Si dos ciencias estudian de forma idéntica un mismo objeto, una de ellas no tendría razón de ser.

En el caso de ciencias limítrofes (por ejemplo, la psicolingüística, la bioquímica, etc.) ellas convergen en el estudio de un objeto pero lo hacen desde ángulos distintos, analizando facetas que en la realidad se dan en un vínculo indisoluble, pero que para profundizar en su investigación, aunque se tomen en cuenta las relaciones entre esas facetas, cada una exige un tratamiento particular que no puede obtenerse por la fusión formal de ciencias, ni la sustitución arbitraria de una ciencia por la otra.

Si a la ciencia le es imprescindible definir su objeto de estudio, también le es importante poseer los métodos adecuados para su investigación.

La propia naturaleza del objeto de estudio de una ciencia, condiciona las particularidades de los métodos de investigación que tiene que emplear. Para estudiar la composición de un terreno, la geología emplea vías que no son las mismas que las utilizadas para estudiar la actividad del hombre. Incluso en el estudio de la actividad humana, no se utilizan los mismos métodos cuando esa actividad se investiga a nivel social (sociología), a nivel fisiológico (fisiología) o a nivel psicológico (psicología).

Por supuesto, hay métodos (como la observación y el experimento) que son empleados por diferentes ciencias. Aun así, el método presenta particularidades distintivas en cada una de ellas por las peculiaridades del objeto de estudio. No es lo mismo experimentar con sustancias que con las reacciones del hombre.

Por último, toda ciencia descansa sobre una base metodológica que es la que orienta el enfoque de la actividad científica en todas sus manifestaciones.

El quehacer científico, tanto en el plano práctico como en el teórico, responde a las representaciones científico-concretas de quienes hacen la ciencia y estas representaciones a su vez dependen de la concepción que se tenga del mundo, concepción que cobra cuerpo en las convicciones e ideas filosóficas.

Por ello, la base metodológica de la ciencia siempre es dada por la filosofía, ya que ella, como concepción del mundo orienta al hombre en sus actividades, lo que no deja de cumplirse para la actividad científica.

Objeto de estudio de la ciencia psicológica

La psicología estudia la psiquis, todos los hechos de la misma, sus manifestaciones, sus regularidades y leyes.

La finalidad de la ciencia psicológica es conocer e interpretar la realidad psíquica y contribuir a transformarla.

Cuando se buscan métodos para elevar el desarrollo intelectual del ser humano, formar y perfeccionar nuevas capacidades, habilidades y hábitos; cuando se procura formar en el individuo determinados sentimientos y convicciones, nos enfrentamos a la tarea de dirigir la formación y el desarrollo de manifestaciones de la psiquis humana.

Como en cualquier otra ciencia, el origen y la finalidad de la psicología es la práctica.

Para conocer el objeto de estudio de la psicología es necesario en primer lugar determinar *la naturaleza de la psiquis.*

La comprensión de la naturaleza de la psiquis varía radicalmente de acuerdo con el enfoque filosófico de que se parte, que solo puede ser materialista o idealista. Estos dos enfoques responden a posiciones irreconciliables en la solución del problema fundamental de la filosofía: la relación entre el pensar (lo ideal) y el ser (lo material).

Para el idealismo lo ideal es primario con respecto a lo material, mientras que para el materialismo (cuya máxima expresión de desarrollo es el materialismo dialéctico e histórico) lo material es primario con respecto a lo ideal, siendo lo ideal un producto de lo material.

Al pertenecer lo psíquico a uno de los dos polos de la relación que abarca el problema fundamental de la filosofía (el polo de lo ideal, de lo espiritual), la posición que se asuma en la solución de dicho problema (materialista o idealista), condiciona inevitablemente el enfoque en la comprensión de la naturaleza de la psiquis.

La psiquis es un reflejo de la realidad, ideal por su existencia y subjetivo por su forma, con un contenido objetivo y origen material, mediante el cual el individuo regula su interacción con la realidad.

Para comprender la naturaleza de la psiquis es preciso analizar cómo es esta por su existencia, por su origen, por su contenido y por su forma.

La psiquis *por su existencia es ideal,* ya que ella en sentido general es una imagen, una representación de la realidad objetiva, del mundo material.

Cuando Marx señalaba que para él "...lo ideal no es más que lo material transpuesto y traducido en la cabeza del hombre", sintetizaba genialmente el carácter de imagen, de representación de lo psíquico.

En su carácter ideal la psiquis aparece como algo distinto, contrapuesto a lo material. No es lo mismo la imagen de la cosa, que la cosa misma. Esto se cumple para cualquier fenómeno psíquico.

Un ejemplo claro de esto lo tenemos en la percepción. Cuando vemos (en este caso nos referimos a la percepción visual) un objeto, una persona, o cualquier acontecimiento natural o social, no son ellos como tales los que están en nuestra cabeza (eso es imposible), sino que en ella se produce una representación, una imagen, un fenómeno de carácter ideal (la imagen perceptual) mediante la cual reflejamos el objeto, la persona o el acontecimiento en cuestión, que existen fuera de nosotros, aunque no nos pongamos en relación con los mismos.

Pero con el reconocimiento del carácter ideal de lo psíquico no se agota la comprensión de su verdadera naturaleza. Aunque para comprender la naturaleza

[1]C. Marx: *Obras escogidas en tres tomos,* p. 99.

de la psiquis es imprescindible reconocer su existencia ideal, como algo distinto a lo material, absolutizar esta contraposición es un burdo error.

En ese error incurren los idealistas, que al enfatizar exclusivamente el carácter ideal de la psiquis no pueden establecer adecuadamente su verdadera relación con lo material. Caracterizando lo psíquico únicamente como ideal opuesto a lo material, resulta del todo imposible comprender científicamente su origen.

La psiquis aunque tiene una existencia ideal, *tiene un origen material.* Al respecto, Engels escribía: "...La unidad real del mundo consiste en su materialidad."[1]

Esto quiere decir que en el mundo no puede existir nada que no sea materia en movimiento o producto de la materia en movimiento.

Aquí justamente está la base para comprender el origen material de la psiquis, esta aunque no es un fenómeno material, es un fenómeno producto del movimiento de la materia.

El origen material de la psiquis es preciso entenderlo en un doble sentido. La psiquis es producto de la materia, pero no de toda la materia, sino de la materia con un nivel especial de organización y desarrollo. El sustrato material de la actividad psíquica lo encontramos en la estructura y funcionamiento del organismo.

Como veremos más adelante, según evolucionaron los organismos estructural y funcionalmente en su actividad de interacción con el medio en el mundo animal, hasta llegar al ser humano, así se desarrolló la psiquis.

Sin embargo, el origen material de la psiquis no se reduce al hecho de que sea producto del funcionamiento del organismo.

El funcionamiento del organismo es una condición indispensable para que se originen los fenómenos psíquicos, pero no es suficiente. Este funcionamiento por sí solo no determina la existencia de lo psíquico. Para que se origine lo psíquico es también una condición indispensable el proceso material de interacción entre el organismo y el medio.

Únicamente mediante la puesta en relación del organismo con cierto nivel de organización y desarrollo con el medio que le rodea a través de su actividad, es que se puede producir la psiquis. Al ser la psiquis una imagen, una representación de la realidad, solo en contacto con dicha realidad puede producirse la imagen de la misma.

Por lo tanto, el origen material de lo psíquico radica en una doble condición: que exista un organismo con el nivel de organización y desarrollo capaz de producir un tipo cualitativamente específico de actividad (la actividad psíquica) mediante la cual se obtienen imágenes y representaciones de la realidad; y que dicho organismo establezca una interacción objetiva con el mundo material a través de su actividad en el mismo, pues solo con la puesta en contacto con la realidad es que pueden formarse las imágenes y representaciones de ella, (los fenómenos psíquicos). De no cumplirse ambas condiciones, la psiquis no puede existir.

El análisis del origen de la psiquis nos conduce asimismo a la cuestión de su contenido. La psiquis *por su contenido es objetiva.* Al ser los fenómenos psíquicos, imágenes y representaciones de la realidad que surgen en el proceso de interacción material entre el organismo y el medio, el contenido de dichos fenómenos es la propia realidad, pero no en forma material, sino en forma ideal.

[1]F. Engels: *Anti-Dühring*, p. 58.

Si el contenido de la psiquis no fuera objetivo, sería imposible para los organismos que poseen psiquismo adaptarse adecuadamente al medio ni el hombre podría tampoco transformar el mundo que lo rodea, pues si las imágenes y representaciones sobre ese mundo no se corresponden adecuadamente con él, ¿cómo entonces actuar sobre el mismo? Por el contrario, todos los estudios sobre la conducta adaptativa en los animales y la práctica humana confirman que la psiquis permite al individuo una correcta orientación y regulación de su actividad en el medio, lo que solo puede lograrse porque el contenido de la psiquis es objetivo, es decir, se corresponde adecuadamente con la realidad con la que el individuo se relaciona.

Pero si la psiquis por su contenido es objetiva, *por su forma es subjetiva*. La psiquis es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva. El carácter subjetivo de lo psíquico se aprecia en que es una actividad del sujeto. Solo el organismo, que se relaciona activamente con su medio, puede concebirse como sujeto, mientras que aquella parte de la realidad con la que interactúa el sujeto constituye el objeto de su actividad.

El sujeto es tan objetivo como el propio objeto, pero el papel activo que desempeña en su relación con este último, es lo que determina que entre estas dos entidades materiales, el individuo y el medio, sea el primero el que puede ser sujeto de la actividad y el segundo, objeto de la misma.

La subjetividad de lo psíquico no significa solamente que sea algo propio de un sujeto; significa también que por ser una actividad del sujeto con respecto a un objeto, este le es dado de una forma parcializada, limitada.

En el sentido de parcialidad de lo psíquico, la subjetividad consiste en que el sujeto nada más abarca una parte de la realidad objetiva, aquella con la que entra en relación a través de su actividad, que así se convierte en el objeto de la misma y es reflejado en su psiquis (lo que implica una subjetividad, pues como contenido de su psiquis se hace parte del sujeto).

La subjetividad de lo psíquico consiste también en que el contenido objetivo de la psiquis de cada sujeto adquiere en él una forma peculiar que depende de diversas condiciones: las circunstancias en las que el sujeto se relaciona con el objeto; las características del propio objeto; las particularidades de cada sujeto.

Las circunstancias en las que una persona se relaciona con cualquier cosa pueden tener considerable peso en la forma subjetiva en que la refleje en su psiquis.

Un estudiante que por primera vez se enfrenta a una asignatura hasta entonces desconocida para él, puede interesarse vivamente por ella, si la asignatura se le presenta de una forma agradable, fundamentada, sí cuenta con las condiciones materiales adecuadas para su estudio, si el profesor la conoce profundamente y la sabe explicar de forma amena y comprensible. Por el contrario, si estas condiciones de relación con la asignatura no son favorables, pueden provocar un rechazo en el estudiante.

También las propias características del objeto pueden intervenir en la forma subjetiva en que este se refleje psíquicamente.

Un contenido de estudio sumamente complejo y difícil, condiciona un esfuerzo intelectual y de voluntad diferente en el estudiante que si el contenido es más simple y fácil.

Por último, las particularidades del propio sujeto ejercen una influencia notable en la subjetividad de la psiquis.

Las experiencias acumuladas, el nivel de desarrollo de las capacidades y de los intereses, y el estado emocional, entre otras particularidades, condicionan mucho la forma en que un sujeto reflejará en su psiquis un contenido. Si un estudiante tiene ya conocimientos previos sobre el contenido que debe estudiar, si ese contenido le interesa, etc., a él le será más fácil asimilarlo que si no se dan esas condiciones.

La comprensión idealista de lo psíquico contrapone arbitrariamente la subjetividad de la psiquis a la objetividad. Si varias personas presencian un mismo acontecimiento y cada una de ellas experimenta y refiere ideas y vivencias distintas acerca del mismo, ¿no quiere esto decir que en lo psíquico no encontramos objetividad, sino que solo hay subjetividad, puesto que todos interpretan lo ocurrido de distinta manera? Los idealistas pasan por alto una cuestión sumamente importante: aunque todas las personas puedan interpretar y refieran de distinta forma lo sucedido, todas las interpretaciones y referencias se producen sobre ese acontecimiento y no otro, es decir, sobre su contenido objetivo.

No toda la realidad objetiva, sino solo una parte de ella, le es dada al sujeto como objeto de su actividad, como contenido de su psiquis y este contenido asume formas diversas en los sujetos. Esto no indica que la subjetividad de lo psíquico sea algo opuesto a la objetividad,sino que es la forma en que lo objetivo le es dado al sujeto en su psiquis.

Para una cabal comprensión de la naturaleza de la psiquis es imprescindible abarcar todos y cada uno de los aspectos abordados en su indisoluble interconexión. Enfatizar el carácter ideal de la psiquis divorciado de su origen material conduce al idealismo, mientras que destacar solamente el origen material sin tener en cuenta la existencia ideal de la psiquis lleva al materialismo vulgar. Analizar lo psíquico solo como lo subjetivo, perdiendo de vista su contenido objetivo conduce al subjetivismo, mientras que resaltar nada más que la objetividad de lo psíquico, sin tomar en consideración su forma subjetiva, hace ignorar que la psiquis tiene variadas manifestaciones que obedecen a las condiciones en que se produce, condiciones que no solo dependen del objeto sino también del sujeto.

Si para conocer el objeto de estudio de la psicología es necesario en primer lugar comprender la naturaleza de la psiquis, en segundo lugar es necesario determinar *la caracterización general de la psiquis,* la cual posee *cuatro características esenciales:*

1. *Carácter reflejo de la psiquis.* Toda la materia posee una propiedad general, inherente a ella, que es la propiedad del reflejo. Esta propiedad consiste en poder reaccionar a las influencias externas. La forma en que se produce el reflejo depende del nivel de desarrollo alcanzado por la materia. La psiquis es la forma de reflejo que solo se manifiesta en la materia orgánica cuando esta alcanza un nivel alto de desarrollo y organización.

   La psiquis es un nivel peculiar de reaccionar, en forma ideal, subjetiva, a los objetos, fenómenos, hechos y relaciones de la realidad circundante con la que el individuo entra en contacto en su actividad.

   El carácter reflejo de la psiquis se evidencia en el hecho de que su contenido está determinado por la realidad objetiva. Si la psiquis no constituyera una reflejo de la realidad, el contenido de las imágenes y representaciones no se correspondería con dicha realidad.

Al ser la psiquis un reflejo ideal, subjetivo, de la realidad objetiva, le posiblita al organismo adaptarse convenientemente a su medio y al hombre poder transformarlo.

2. *Carácter activo de la psiquis.* El reflejo psíquico no es como el de un espejo, no es un reflejo pasivo, como si el individuo recibiera inactivamente los influjos de la realidad que le rodea.

La psiquis se caracteriza por ser activa. El hecho de que la psiquis solo aparezca como resultado del proceso de interacción entre el organismo y el medio, es un indicador de su carácter activo. Este proceso de interacción no puede ocurrir más que a través de la actividad del propio organismo que necesita desplegarla para garantizar su existencia y desarrollo, ya sea mediante una conducta adaptativa como en los animales o mediante la práctica transformadora como en el hombre.

En este sentido, el carácter activo de la psiquis se manifiesta en que ella es engendrada en el proceso de la actividad del individuo, pues mediante la actividad ocurre la interacción sujeto-objeto, condición indispensable para que en el sujeto se produzca el reflejo ideal, subjetivo, del objeto.

El carácter activo de la psiquis se manifiesta también en otro sentido. Para poder desplegar su actividad en la realidad, el individuo tiene necesariamente que reflejarla así como reflejar sus relaciones con ella, pues gracias a este reflejo (la psiquis), puede disponer de los contenidos necesarios para regular su actuación. Por esto el carácter activo de la psiquis se expresa también en su carácter regulador.

Carácter regulador de la psiquis. La psiquis a la vez que constituye un reflejo de la realidad, posibilita la regulación de la actividad del individuo en dicha realidad.

El carácter regulador de lo psíquico *se manifiesta de dos formas: como regulación inductora y como regulación ejecutora.* Ambas formas de regulación se manifiestan como una unidad, pero no constituyen una identidad; ellas se interpretan, se influyen recíprocamente, pero no se pueden reducir la una a la otra y no se debe dejar de reconocer sus especificidades.

La *regulación inductora* es la que determina lo que se realiza. Ella nos da el *para qué* o el *por qué* de la actuación y pertenecen predominantemente a esta forma de regulación todos los fenómenos psíquicos que incentivan, impulsan, dirigen y orientan, así como sostienen la actuación del individuo, tales como las necesidades, los motivos, las emociones y los sentimientos, entre otros.

La *regulación ejecutora* es la que determina que lo que se realiza se cumpla a tenor de las condiciones en las que se desarrolla y nos da el *cómo* de la actuación. Pertenecen predominantemente a esta forma de regulación todos los fenómenos psíquicos que posibilitan tomar en consideración las condiciones en que transcurre la actuación del individuo, es decir, fenómenos tales como las sensaciones, percepciones, pensamiento, habilidades y hábitos, entre otros.

Cuando el individuo refleja psíquicamente cualquier faceta de la realidad, este reflejo le ofrece la posibilidad de conducirse en consonancia con el contenido reflejado. Si este reflejo le brinda una cierta información de las circunstancias que tiene que enfrentar para actuar, regula su actuación de acuerdo con esas circunstancias; si el reflejo le permite poner en relación el contenido reflejado con

aquellos aspectos que constituyen móviles de su actuación, regula en forma inductora, impulsando y conduciendo la actividad en determinado sentido. Es importante recalcar que el carácter regulador de la psiquis no es solo inductor ni exclusivamente ejecutor. Ambas formas de regulación constituyen una unidad. La eficiente regulación psíquica presupone no solo el incentivo a actuar, sino también cómo ejecutar la actuación para satisfacer ese incentivo, y por otra parte, ninguna ejecución se efectúa en aras de nada, ella responde siempre a un incentivo determinado.

4. *Carácter individual-personal de la psiquis.* La psiquis es siempre la actividad de un sujeto. El sujeto es un ser real, material, que existe en el tiempo y el espacio. El sujeto vive y actúa en condiciones concretas de vida, tiene su propia historia dada por el contenido y las formas de las relaciones que establece con la realidad circundante mediante su actividad. El contenido y la forma de estas relaciones nunca son idénticas en todos los sujetos, pues no son idénticas las condiciones concretas de su existencia.
   La psiquis, al ser el reflejo subjetivo de las condiciones de vida de cada sujeto, se conforma con un matiz singular que hace que psicológicamente cada sujeto presente peculiaridades que lo distinguen, lo diferencien de los demás. Esta peculiaridad es lo que constituye el carácter individual-personal de la psiquis.
   No todos los individuos sufren las mismas experiencias, ni les ocurren las mismas situaciones durante la vida. Estas diferencias tienen su reflejo subjetivo, psíquico, que se manifiesta en contenidos y formas diferentes de la psiquis que hacen variar cuantitativa y cualitativamente de un sujeto a otro su vida psíquica y producen en ellos configuraciones psicológicas distintas.

Estas características esenciales de la psiquis no son independientes, aisladas unas de otras. La psiquis presenta todas estas características en una relación indisoluble. La psiquis es un reflejo, pero un reflejo activo, que regula toda la actividad del sujeto y este reflejo activo y regulador siempre tiene una formación, desarrollo y expresión peculiar en cada sujeto, su característica individual-personal.

Para comprender por qué la psiquis constituye la forma superior de reflejo es necesario estudiar el *surgimiento de la psiquis en la filogénesis.*

El reflejo, propiedad general e inherente a toda la materia, varía cualitativamente de acuerdo con el nivel de desarrollo y organización de la materia.

En la materia inorgánica el reflejo posee un carácter pasivo, pues los entes materiales en este nivel no están en condiciones de eludir unos u otros influjos, no pueden reaccionar selectivamente. Por ejemplo, una roca de la costa no puede hacer nada por evitar el contacto con el mar aunque este la destruya.

En la materia inorgánica el reflejo se manifiesta a través de movimientos mecánicos, físicos y químicos.

Con el desarrollo de la materia, al aparecer la materia orgánica, el reflejo sufre también una transformación cualitativa. En la materia orgánica, viva, el reflejo no es pasivo, sino activo, ya que el organismo reacciona selectivamente, de diversas maneras, a las influencias externas del medio. En la materia viva el reflejo no depende solo de la fuerza y naturaleza de las influencias externas del medio, sino también del estado interno del propio organismo. Aparece un nuevo tipo de relaciones materiales, las relaciones organismo-medio. Para que una de las partes pre-

sentes en esta relación, el organismo, pueda conservar su cualidad existencial esencial que es la vida, tiene que poseer un tipo de reflejo cualitativamente superior al reflejo de la materia inorgánica. Este tipo de reflejo es el biológico, mediante el cual el organismo logra su adaptación al medio, es decir, reacciona selectivamente a las influencias que tienen un valor biológico para él, lo que solo puede lograr gracias a la actividad del propio organismo. Mediante esta adaptación es que el organismo vive y se desarrolla.

Como han demostrado las ciencias naturales, el medio en el que viven y se desarrollan los organismos no es algo estático, invariable, sino que ha sufrido toda una serie de cambios progresivos, se fue complicando y desarrollándose, y con él tuvieron que desarrollarse los organismos que tenían que vivir en esas nuevas y más complejas condiciones. La evolución de esos organismos implicaba también el desarrollo de su propiedad de reflejar el medio. Es así que pudo aparecer una nueva forma de reflejo, cualitativamente superior al biológico: el reflejo psíquico.

¿Cómo ocurrió este paso del reflejo biológico al psíquico?

El reflejo biológico aparece bajo la forma de *irritabilidad. La irritabilidad consiste en que el organismo puede reaccionar a estímulos vitales, biológicamente significativos, con los cuales entre en relación directa e inmediata.* Esta forma de reflejo se aprecia en organismos muy simples, tales como la ameba y el paramecio.

La ameba, que vive en un medio en el que se producen muy pocas variaciones, solo reacciona a aquellos agentes con los que entra en contacto directo e inmediato y que son vitales, favorables o desfavorables, para ella (es decir, de los que depende su vida o su muerte). Ante una partícula alimenticia (agente favorable), la ameba reacciona acercándose, pero ante una gota de ácido (agente desfavorable), reacciona alejándose.

Estas reacciones de aproximación y de evitación que son las formas de conducta de este tipo de organismo, no se producen cuando los agentes vitales se encuentran muy próximos al organismo pero no entran en contacto directo con él, ni tampoco reacciona cuando contacta directamente con un agente que no le resulta biológicamente significativo.

Como el medio en que viven estos organismos es simple, bastante homogéneo y estable, pues es muy limitada la variedad de influencias que pueden actuar sobre el organismo, este no necesita más que el reflejo biológico (la irritabilidad),es decir, la reacción a estímulos vitales con los que entra en contacto directo e inmediato, para adaptarse al medio.

Con el desarrollo del medio, este se fue complicando cada vez más, haciéndose progresivamente heterogéneo, enriqueciéndose la variedad de influencias sobre los organismos que en él habitaban, lo que condujo a que estos organismos para poder adaptarse satisfactoriamente, tuvieran también que desarrollarse estructural y funcionalmente.

En un medio heterogéneo y complejo, con una gran variedad de influencias sobre el organismo, a este le resultaba imposible poder adaptarse satisfactoriamente si sus reacciones tuvieran que limitarse a las posibilidades que le brindaba el reflejo biológico, es decir, reaccionar por contacto directo e inmediato a dichas influencias. Ante las nuevas condiciones del medio, era necesario que el organismo poseyera un tipo cualitativamente nuevo de reflejo de la realidad, superior al biológico: el reflejo psíquico.

Con el reflejo psíquico se superaba la limitación básica del reflejo biológico que es su carácter directo e inmediato. El reflejo psíquico permite a los organismos un reflejo mediatizado, indirecto, de la realidad, que posibilita reaccionar no solo a los agentes vitales del medio, sino también a otros agentes no vitales en consonancia con la relación que tengan con los primeros.

Por consiguiente, *el surgimiento de la psiquis obedeció a la acción de dos factores esenciales: por una parte, el proceso de desarrollo del medio, su progresiva complejidad, y por otra parte, condicionado por el primer factor, el desarrollo de los organismos (estructural y funcional).*

De este modo se demuestra que la psiquis no tiene ningún origen sobrenatural, al margen de la unidad material del mundo, sino que su origen es material, producto del funcionamiento de la estructura material, o sea de un organismo con un cierto nivel de organización y desarrollo en el proceso de interacción material organismo-medio.

La *psiquis aparece por primera vez bajo la forma de sensibilidad, la cual consiste en que el organismo puede reaccionar a agentes no vitales que se convierten en señales de los agentes que sí son biológicamente significativos.*

El hecho de que el organismo no solo reaccione a la influencia directa e inmediata del agente vital, reacción característica del reflejo biológico (irritabillidad), sino a la influencia de una señal del agente biológicamente significativo, atestigua el carácter indirecto y mediatizado que distingue al reflejo psíquico del biológico.

Desde sus primeras manifestaciones, la psiquis sufrió un largo proceso de evolución en el mundo animal. En esta evolución de la psiquis se puede distinguir una sucesión de etapas en la que cada nueva conservaba los logros más significativos del desarrollo de la psiquis alcanzados en la etapa precedente y sobre esta base alcanzaba nuevos peldaños.

La *primera etapa del desarrollo filogenético de la psiquis se denomina etapa del psiquismo sensorial (llamada también elemental o simple),* ya que en ella es donde aparece la psiquis bajo la forma de sensibilidad; esta se expresa en el fenómeno de la sensación, que constituye un reflejo de las cualidades aisladas de los objetos y fenómenos de la realidad. En esta etapa encontramos organismos tales como las hormigas, las abejas y las arañas.

En *la segunda etapa, etapa del psiquismo perceptual,* aparece una forma de reflejo psíquico superior a la sensación: la percepción. Mediante la percepción, el organismo, además de reflejar cualidades aisladas de los objetos y fenómenos, refleja el conjunto de cualidades de los objetos y fenómenos, como totalidad, integralmente, incluyendo el reflejo del contexto en que se presentan. Representante típico de esta etapa es el perro.

En *la tercera etapa, la etapa del psiquismo manual-concreto (denominada también como intelecto o pensamiento manual-concreto)* el organismo además de tener un reflejo integral de los objetos y fenómenos y la situación en que se encuentran, refleja las relaciones entre metas a alcanzar y los medios para obtenerla a un nivel concreto, en presencia del objeto. Este nivel de desarrollo de la psiquis posibilita al animal el empleo elemental de objetos en función de instrumentos, aunque no es capaz de elaborarlos ni de conservarlos, sin que exista la planificación de su actuación. Esta etapa es característica de los monos antropoides.

Todo el proceso evolutivo de la psiquis en el mundo animal, que transcurre a través de las etapas antes señaladas, obedeció a leyes biológicas, pues esta evolución respondía a la necesidad de adaptación de los organismos al medio, que al desarrollarse y alcanzar mayores niveles de complejidad, obligaba a los organismos que enfrentaban las nuevas condiciones de existencia a desarrollar nuevas formas de reflejo psíquico de la realidad, así como a perfeccionar las formas ya existentes en niveles inferiores de evolución, para lograr una adecuada adaptación a los cambios ocurridos en el medio.

Las etapas señaladas constituyen los saltos cualitativos en la evolución de la psiquis. El paso de una etapa a otra es preparado por toda una serie de gradaciones, que acumulándose cuantitativamente constituyen niveles intermedios, períodos de transición entre las etapas fundamentales. Un ejemplo de esto lo encontramos en los peces, cuya psiquis se sitúa entre las etapas sensorial y perceptual.

La evolución de la psiquis no es un proceso lineal, rectilíneo, sino que sigue direcciones diferentes. Así, ocurre que en un mismo medio conviven animales con variados niveles de reflejo, y viceversa, en diferentes medios podemos hallar distintos tipos de animales con niveles de reflejo semejantes.

El medio no es estático, inmutable, al igual que todo lo material está sujeto a desarrollo, a evolución. A este medio en desarrollo se adapta la especie que vive en él. Sin embargo, los cambios ocurridos en el medio en su proceso de evolución resultaron biológicamente significativos para algunos animales, lo que repercutió en el desarrollo de su psiquis para poder reflejar adecuadamente esos cambios y lograr una buena adaptación; mientras que para otros animales, los cambios evolutivos del medio no tuvieron repercusión vital, por lo que no provocaron una influencia determinante en el desarrollo de su psiquis. Esto explica por qué en el mundo animal encontramos diferentes niveles de desarrollo de la psiquis.

El proceso de evolución de la psiquis no terminó en el mundo animal, sino que encontró su culminación con el surgimiento de la psiquis humana, cuya máxima expresión de desarrollo es la conciencia.

Es un hecho innegable la diferencia que existe entre la psiquis animal (incluso en su última etapa de desarrollo) y la psiquis humana. Esta diferencia se debe esencialmente a que las leyes que rigen el surgimiento y desarrollo de la psiquis animal son leyes biológicas en tanto que las que rigen el surgimiento y desarrollo de la psiquis humana son leyes histórico-sociales. No quiere decir que en el surgimiento y desarrollo de la psiquis humana no intervengan las leyes biológicas, pero ellas están subordinadas a la acción de las leyes histórico-sociales, que son las determinantes.

El papel que desempeñan estos dos tipos de leyes se pone de manifiesto cuando analizamos cuáles fueron los factores fundamentales que incidieron en el surgimiento y desarrollo de la psiquis humana, o dicho en otras palabras, cuando esclarecemos las bases o premisas para el tránsito hacia esta nueva forma de reflejo.

Estas bases o premisas pueden considerarse en dos grandes grupos: las naturales o biológicas y las hitórico-sociales.

Las bases o premisas naturales, radican en el largo camino evolutivo seguido por el reflejo psíquico en el mundo animal. Los logros alcanzados por todo el desarrollo de la psiquis en los animales aportaron los elementos indispensables para que sobre esta base pudiera producirse el surgimiento de la psiquis humana.

Las formas de reflejo psíquico existentes en los animales (sensaciones, percepciones, etc.) están presentes en la psiquis del hombre, aunque perfeccionadas cualitativamente.

La evolución del sistema nervioso (especialmente del cerebro) en los animales sentó las bases para la formación de un cerebro potencialmente capaz de producir un nuevo tipo de reflejo psíquico, mucho más desarrollado que el de los animales. Esto pudo ocurrir porque el individuo poseedor del mismo estableció una nueva forma de relaciones con la realidad que hicieron necesario ese desarrollo del reflejo. Gracias a este nuevo tipo de relaciones con el medio evolucionó el cerebro como sustrato material necesario para una nueva forma del reflejo psíquico.

Por ello sería un error suponer que la psiquis humana hubiera podido surgir como exclusivo resultado de la evolución del reflejo psíquico en el mundo animal, obedeciendo solo a leyes biológicas. Incluso los hallazgos de niños, que por circunstancias excepcionales fueron criados por animales, demuestran que aunque se posea un organismo humano, un cerebro humano, si el individuo no se desenvuelve en condiciones sociales de vida, no surgirá ni se desarrollará la psiquis humana.

Por tanto, para que surgiera y se desarrollara la psiquis humana tuvieron que darse obligatoriamente bases o premisas histórico-sociales; la actividad laboral (el trabajo), y conjuntamente la vida social y el lenguaje. Sin la intervención de estas premisas no hubieran podido cambiar radicalmente las relaciones individuo-medio a un nivel cualitativamente superior (al nivel de las relaciones sociales), condición imprescindible para que se produjera como resultado el nivel correspondiente del reflejo que es la psiquis humana.

La acción de las leyes histórico-sociales, a través de las bases o premisas apuntadas no se limita solamente a que posibilitaran el surgimiento de la psiquis humana, sino que debido a ellas, la psiquis en el hombre alcanzó la forma superior del reflejo: la conciencia.

Con la conciencia, el hombre estuvo en condiciones de poseer un reflejo más perfecto de la realidad que existe independientemente de él, y además reflejarse a sí mismo, incluida su propia vida psíquica. La aparición de la conciencia permite establecer diferencias significativas entre la psiquis animal y la psiquis humana.

Una de estas diferencias radica en que el animal puede actuar solamente dentro de los marcos de su situación concreta, marcos que no puede rebasar o abstraer. El animal es un esclavo de la situación concreta, percibida en forma inmediata, mientras que la conducta del hombre se caracteriza por su capacidad de abstraerse o apartarse de una situación concreta dada y prever las consecuencias que pueden derivarse en relación con dicha situación. El hombre, además de reflejar las influencias directas, más inmediatas, del medio, puede tener un reflejo anticipado de aquellas que puedan ocurrir. El hombre tiene la capacidad de obrar en correspondencia con la necesidad conocida, o sea, conscientemente.

Otra diferencia sustancial entre la psiquis del hombre y la del animal consiste en la capacidad del hombre de crear y conservar instrumentos, herramientas, además de utilizarlos. El animal sólo puede hacer esto último pero es incapaz de una verdadera creación y conservación, salvo en situaciones muy concretas y elementales, rudimentarias, que no puede rebasar. Al desaparecer la situación concreta, los instrumentos o herramientas dejan de serlo para el animal. Sin embargo, el hombre

crea los instrumentos de acuerdo con un plan previsto, los emplea según el objetivo que persigue con su actividad y la finalidad con que fueron creados, y los conserva, pues en el hombre se mantiene la identificación de los instrumentos como tales, aunque desaparezca la situación concreta en la que los tuvo que emplear. El hombre, además, emplea los instrumentos conjuntamente con otros hombres, trasmitiendo su experiencia a ellos y asimilando la de los demás en cuanto a su creación y utilización.

Aquí encontramos otra distinción entre la psiquis animal y la humana. En el hombre hay una asimilación y trasmisión de la experiencia social. El animal solo posee una experiencia acumulada en forma de instintos, que se trasmite por herencia biológica y una experiencia individual, producida por las situaciones vividas, pero este tipo de experiencia no la puede trasmitir nadie. El hombre dispone de estas formas de acumulación de experiencia (por herencia biológica y por experiencia individual), pero puede además asimilar la experiencia social, y puede trasmitir tanto su experiencia social como la individual.

De aquí se deriva otra distinción esencial entre el animal y el hombre en cuanto a su psiquis, que tiene que ver con las condiciones en que ocurre su desarrollo, cuestión que ha sido tratada anteriormente. Esta distinción consiste en que el desarrollo de la psiquis animal responde solo a leyes biológicas, mientras que en el desarrollo de la psiquis humana actúan leyes que no pueden reducirse a las biológicas, las leyes histórico-sociales.

Todo lo expuesto anteriormente demuestra que si bien la psiquis humana tiene su base natural en la psiquis animal, entre ambas hay una diferencia cualitativa que impide todo intento de reducir las manifestaciones del reflejo psíquico en el hombre a sus antecedentes en los animales. Al mismo tiempo, estudiando el desarrollo de la psiquis en el mundo animal, sus niveles y manifestaciones, y comparándola con la psiquis humana, encontramos una vía útil para conocer mejor esta última.

Psiquis y conciencia

El estudio del surgimiento y desarrollo de la psiquis ha demostrado que, si bien los animales poseen psiquis, carecen de conciencia, y que en el hombre, que sí posee conciencia, esta es la máxima expresión de desarrollo de su psiquis.

Estas dos evidencias conducen a una lógica conclusión: aunque la conciencia pertenece a lo psíquico, lo psíquico no se reduce a la conciencia.

El concepto de psiquis es más amplio que el de conciencia. Dejando a un lado a los animales, que no la poseen, vemos que el hombre tiene conjuntamente con fenómenos psíquicos de carácter consciente, otros que no son conscientes.

Las complejas condiciones de existencia del hombre lo someten a una gama amplísima y constante de influencias. Si el hombre tuviera que reflejar y regular siempre conscientemente su actuación, le resultaría imposible actuar adecuadamente ante todas las influencias del medio, ya que engendrarían una tensión

enorme para él, que no podría soportar por el esfuerzo psíquico que tendría que realizar para poder actuar siempre a nivel de la conciencia.

Imagine un estudiante en clases que trate de seguir el hilo de la explicación del profesor, para comprender bien el contenido de la asignatura, lo que solo logrará con pleno éxito si atiende conscientemente; si también él reflejara consciente y absolutamente todas las estimulaciones que puedan incidir sobre él: como está sentado, dónde está sentado, cómo tiene agarrado el lápiz, cómo mueve la mano para escribir, cómo tiene que trazar cada letra que escribe para tomar notas, qué es lo que comentan los compañeros de aula, en fin, una variedad inmensa de estímulos, resultaría muy difícil regular satisfactoriamente la conducta hacia un objetivo consciente, si no pudiera mantenerse fuera del campo de la conciencia toda una serie de cuestiones que no tienen un nexo significativo con el objetivo que persigue el sujeto. No obstante, el individuo refleja y regula su actuación tomando en consideración estas otras condiciones aunque no estén en el campo de la conciencia. Por ejemplo, él no necesita percatarse conscientemente de que tiene agarrado el lápiz y sin embargo es así; como tampoco seguir conscientemente cómo traza cada letra para poder escribir, etc. Todo esto se logra mediante un reflejo y regulación no consciente, o por lo menos no plenamente consciente.

Los fenómenos no conscientes de la psiquis humana abarcan formas diversas: sensaciones, percepciones, fenómenos de memoria, necesidades, hábitos, etcétera. Estos fenómenos no se encuentran completamente fuera de la conciencia, ni al margen de ella de una vez y para siempre. En determinadas circunstancias fenómenos psíquicos conscientes pueden pasar al nivel no consciente cuando las condiciones de la actividad del hombre no requieran su estricta regulación por la conciencia; pero cuando las condiciones así lo exigen, ellos pasan al plano de la conciencia para que el sujeto pueda regular mejor su actuación.

Por ello, a pesar del importante papel que desempeñan los fenómenos no conscientes de la psiquis humana, es la conciencia la que constituye el nivel rector en la vida psíquica del hombre. Solo gracias a que el hombre puede reflejar de modo consciente la realidad y regular conscientemente su actividad, es que logra transformar su mundo.

Filosofía marxista-leninista: base metodológica de la ciencia psicológica

Una explicación verdaderamente científica acerca de lo psíquico es solo posible en los marcos de la psicología marxista cuyos principios, leyes y categorías se fundamentan a partir de una concepción materialista dialéctica del mundo.

El desarrollo de la filosofía marxista-leninista brinda a la psicología la posibilidad de constituirse en una verdadera ciencia en la medida en que permite fundamentar científicamente su objeto y sus métodos de estudio.

La filosofía marxista-leninista, expresión del nivel superior de desarrollo del pensamiento filosófico, constituye la base metodológica de todas las ciencias

incluyendo la ciencia psicológica toda vez que aporta las bases teóricas y metodológicas esenciales para una interpretación científica del mundo.

La aplicación consecuente de las categorías y leyes del materialismo dialéctico e histórico al estudio de la psiquis nos permite comprender su naturaleza y conocer las leyes que rigen su formación y desarrollo.

Como habíamos visto anteriormente, la compleja naturaleza del fenómeno psíquico se manifiesta en el hecho de ser subjetivo por su forma y objetivo por su contenido. He aquí su naturaleza contradictoria comprensible solo a partir de un enfoque materialista-dialéctico del problema que se expresa en la unidad de lo subjetivo y lo objetivo en el mundo material.

De esta forma lo psíquico solo puede ser explicado en los marcos de la unidad sujeto-objeto, ya que constituye una propiedad del sujeto (en este sentido es subjetivo) pero al mismo tiempo constituye un reflejo de algo que existe fuera del sujeto (en este sentido es objetivo).

Un defecto fundamental de la psicología no marxista es la contraposición mecánica de lo subjetivo y lo objetivo como esferas indepedientes y opuestas de la realidad; esta contraposición tiene su fundamento en el dualismo de la filosofía idealista que separa de manera absoluta los hechos de la vida material de los de la vida espiritual.

En este sentido el psicólogo soviético S.L. Rubinstein plantea:

> La subjetividad se convierte en "apariencia", en espejismo, en falsedad tan sólo cuando se toma la imagen del objeto sin tener en cuenta las condiciones que la determinan objetivamente y se relacionan de manera inmediata con el objeto dado, cuando se hace caso omiso de las distintas condiciones de la percepción de las cosas y de las condiciones de su existencia.
> La mejor manera de superar el subjetivismo radica en comprender bien lo subjetivo como forma en que lo objetivo se manifiesta, no en negar la existencia de lo subjetivo[1].

Sólo una comprensión materialista-dialéctica de los fenómenos psíquicos permite entender la psiquis como la unidad de lo material y lo ideal, de lo objetivo y lo subjetivo.

La *comprensión materialista-dialéctica de los fenómenos psíquicos se expresa en la psicología marxista a través de un sistema de principios que orientan la investigación psicológica, tanto teórica como práctica.* Estos principios son:

Principio del determinismo materialista-dialéctico de la psiquis

La psicología no marxista se caracteriza por la proclamación de un determinismo mecanicista de los fenómenos psíquicos. En este sentido estos fenómenos están determinados unilateralmente bien por las condiciones internas (la conciencia como postula la psicología introspeccionista; el inconsciente como postula el psicoanálisis) o bien por las condiciones externas como postula el conductismo.

En el caso del introspeccionismo se llega a negar la posibilidad de una psicología objetiva, científica, en tanto que la psiquis solo puede ser conocida por el pro-

[1] S.L. Rubinstein: *El ser y la conciencia*, pp. 90-91.

pio sujeto a través de la introspección, y por tanto el estudio de los fenómenos psíquicos cae en el campo de la especulación. En el caso del psicoanálisis los fenómenos psíquicos se consideran determinados por fuerzas ciegas de naturaleza biológica, ocultas en el inconsciente del hombre, incapaz, por tanto, de autodeterminarse. Por otra parte el conductista niega la conciencia como objeto de estudio psicológico y considera al sujeto como simple mediador entre estímulos y la respuesta y por tanto plantea que la conducta está determinada exclusivamente por estímulos externos.

El materialismo pre-marxista no supera las deficiencias del conductismo al concebir los fenómenos psíquicos determinados por las influencias externas que recibe el organismo en sus múltiples colisiones con otros cuerpos de la naturaleza. Ni siquiera lo logra al incorporar los adelantos de la biología a la concepción de la determinación psíquica, lo que hace es sustituir el determinismo mecánico por el biológico, viéndose el estudio de los actos de la conducta del hombre explicado por las mismas leyes que la conducta animal.

En todas estas posiciones se aprecia cómo la interpretación de la determinación de lo psíquico es vista unilateral y mecánicamente, ya sea enfatizando la determinación interna (como el introspeccionismo y el psicoanálisis) o la determinación externa (como el conductismo), por lo que se pierde la comprensión dialéctica del determinismo de lo psíquico.

La psicología marxista es capaz de dar una explicación verdaderamente científica a la determinación de los fenómenos psíquicos, al aplicar la concepción materialista dialéctica del determinismo al estudio de la psiquis. Se destacan en este empeño los psicólogos S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev y M.G. Yaroschevski.

La tesis básica de Rubinstein con respecto a la determinación de los procesos psíquicos es planteada en su obra *El ser y la conciencia* donde expresa:

"El rasgo general básico de la concepción materialista-dialéctica del determinismo, se hace extensivo a los fenómenos psíquicos y adquiere un contenido específico; según el rasgo general básico a que nos referimos, las causas externas actúan a través de las condiciones internas (las cuales, a su vez, se forman como resultado de los influjos externos)."[1]

La fórmula utilizada por Rubinstein para explicar la determinación de la psiquis que postula que lo exterior actúa a través de lo interior, ha sido posteriormente sometida a un análisis cuidadoso por psicólogos como Leontiev y Yaroschevski.

Para todos queda claro que esta fórmula está dirigida a refutar las concepciones mecanicistas que no tienen en cuenta la dependencia de los resultados de la influencia de las peculiaridades internas del individuo, sin embargo tal como se plantea conduce a la interpretación de lo psíquico solo en la categoría de "lo interior" y como una especie de prisma a través del cual se refractan las influencias externas.

En este sentido Leontiev plantea:

> El hecho de que lo externo actúa a través de lo interno es una realidad, y es, además, incuestionablemente cierto cuando observamos el efecto de una u otra

[1] S. L. Rubinstein: *Ob. cit.*, p. 307.

influencia. Otra cosa es si se ve en este postulado la llave para la comprensión de lo interno como personalidad. El autor (Rubinstein) aclara que esta cosa interna depende ella misma de las influencias externas precedentes.

... ...

Me parece que para hallar el enfoque del problema es preciso volver, desde el mismo comienzo, a la tesis inicial: lo interno (el sujeto) actúa a través de lo externo y con esto se modifica a sí mismo.[1]

Un enfoque más preciso y completo del problema de la determinación materialista-dialéctica de lo psíquico es el que aborda Yaroschevski cuando plantea:

El hombre, al originar creaciones que adquieren valor objetivo y que comienzan a llevar una existencia independiente del hombre, se origina, de este modo, a sí mismo. Se trata de un solo proceso y no de dos. No es "lo exterior lo que se refracta a través de lo interior", sino el engendramiento simultáneo de lo "exterior" (en lo cual están encarnadas las fuerzas esenciales del hombre) y "lo interior" (como fuerzas esenciales inconcebibles sin la objetivación en el objeto real). Tal es la verdadera concepción materialista-dialéctica de la determinación de la psiquis.[2]

Consideraremos que es en los planteamientos de Yaroschevski donde con más claridad se aprecia la determinación materialista-dialéctica de lo psíquico al enfatizar que no se trata de dos procesos (lo externo actuando sobre lo interno o viceversa), sino que tanto lo externo como lo interno se engendran simultáneamente en un proceso de interacción.

De esta manera queda claro que para la psicología marxista lo psíquico existe como actividad externa e interna en su unidad dialéctica.

Principio de la naturaleza social de la psiquis humana

Uno de los aportes más importantes de la filosofía marxista-leninista a la psicología es indudablemente su concepción del hombre como ser histórico-social.

En la sexta tesis sobre Feuerbach, Marx hace explícita su concepción del hombre cuando plantea: "Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales".[3]

Esta interpretación del hombre como ser social producto y sujeto de la historia permite superar las limitaciones de la psicología no marxista.

La psicología no marxista aborda el estudio del hombre a partir de una concepción no histórica y en ello radica su incapacidad para explicar la esencia de la naturaleza humana.

Solo un enfoque materialista-dialéctico del estudio de la psiquis humana permite explicar su naturaleza histórico-social.

Leontiev establece la diferencia cualitativa esencial que tiene lugar en el desarrollo filogenético de la psiquis cuando comparamos las psiquis humana y animal, ella estriba en el hecho de que la formación y el desarrollo de la psiquis humana están regidos por leyes histórico-sociales a diferencia de la psiquis animal

[1]A.N. Leontiev: *La actividad en la psicología*, p. 59.
[2]M.G. Yaroschevski: Revista *Ciencias Sociales*, pp. 116-117.
[3]C. Marx: *Ob. cit.*, t. I, p. 9.

cuya formación y desarrollo se rigen por leyes biológicas. Esta diferencia posibilita la formación en el hombre del nivel superior del reflejo psíquico, el nivel consciente que implica la posibilidad del sujeto no solo de conocer la realidad objetiva, sino también de conocerse a sí mismo dando lugar a una forma superior de regulación psíquica de la actividad: la autorregulación. Es así que la conciencia constituye el atributo esencial que distingue la psiquis humana de la animal.

El surgimiento de la conciencia es posible solo en los marcos de una actividad social: la actividad productiva y a ello contribuye, en gran medida, la comunicación entre los hombres a través del lenguaje.

Que la psiquis humana está determinada histórica y socialmente indica, ante todo, que los logros alcanzados por la especie humana no son trasmitidos por herencia biológica, como ocurre en el mundo animal, sino que de ellos debe apropiarse el hombre en el proceso de su interacción con los objetos y demás hombres en la actividad donde dichos logros aparecen como valores culturales. Un papel fundamental en este proceso de apropiación le corresponde al lenguaje. Pero además la determinación histórico-social de la psiquis significa que el desarrollo de los procesos psíquicos humanos, incluyendo los más elementales como es el caso de las sensaciones, requieren del desarrollo de la experiencia social. Es así, por ejemplo, que el "oído musical" de un sujeto no es un producto natural sino histórico-social, quiere decir que no solo se educa sino que refleja además en su formación el desarrollo histórico alcanzado por la humanidad en esta esfera de la realidad. De la misma manera las necesidades primarias en el hombre (como el hambre, la sed) adquieren un carácter social en su manifestación que las diferencia cualitativamente de las necesidades animales. Así el hombre come la carne cocinada, utiliza cuchillo y tenedor, calma la sed con bebidas elaboradas por el propio hombre; aquí se manifiesta una vez más el condicionamiento histórico-social de la psiquis humana.

Principio de la unidad de la psiquis y la actividad

Este principio resume todos los anteriores y constituye un principio esencial de la psicología marxista.

Rubinstein, teniendo en cuenta la conciencia como la forma superior de la psiquis plantea al respecto:

> [...]no se debe relacionar sólo la conducta y la acción, como algo sólo externo, con la conciencia, como algo exclusivamente interno. La acción como tal ya representa la unidad de lo externo y de lo interno, así como, por otra parte, todo proceso interno viene determinado por su contenido objetivo-lógico y la unidad de lo interno y de lo externo materializa lo subjetivo y lo objetivo. La unidad de conciencia y conducta se funda en la unidad de sujeto y objeto[...][1]

Es importante destacar que en virtud de este principio se fundamenta que la conciencia y, en general la psiquis del individuo, no solo se forma en la actividad sino que también se manifiesta en ella y al mismo tiempo la regula.

[1]S.L. Rubinstein: *Principios de psicología general*, p. 104.

Este principio es de extraordinaria importancia en la investigación psicológica y su cabal comprensión resuelve el problema insoluble en los marcos de la psicología introspectiva referido al estudio objetivo de la conciencia y al mismo tiempo resuelve el problema del conductismo con relación al carácter subjetivo de la conducta humana.

Por tanto toda manifestación conductual es una expresión de la unidad de lo interno y lo externo por lo que es posible estudiar a través de la conducta las manifestaciones de la regulación psíquica de la actividad.

Métodos de investigación psicológica

Aplicación de los principios del método dialéctico-materialista a la ciencia psicológica

Como anteriormente se señalara, la definición del carácter científico de una disciplina no se agota con la determinación de su objeto sino que implica además la determinación de los métodos de investigación.

Los métodos de investigación científica constituyen los procedimientos a través de los cuales se conoce el objeto de estudio de una ciencia y están determinados por las leyes fundamentales del objeto de la ciencia correspondiente. Es así que el método de investigación que utiliza la psicología introspectiva para el estudio de la conciencia no puede ser igual al método que utilice la psicología marxista por cuanto ambas se sustentan en principios teóricos diferentes.

La correcta comprensión de la unidad objeto-método es fundamental para la adecuada orientación de la investigación científica.

Los *métodos de investigación de la psicología marxista se fundamentan en los principios del método materialista-dialéctico que son:*

1. *El principio de la objetividad.* El cumplimiento de este principio nos conduce a afirmar que todo método de investigación psicológica para que sea verdaderamente científico ha de ser objetivo. La comprensión de un método psicológico objetivo debe partir del reconocimiento de la unidad psiquis-actividad, lo que permite explicar la posibilidad de estudiar el fenómeno psíquico a través de su manifestación externa en la actividad. De esta manera el método psicológico objetivo no es método de análisis directo del fenómeno, sino de su estudio indirecto a través de sus manifestaciones objetivas concretas en la conducta del sujeto.
2. *El principio del estudio del fenómeno en su relación con otros.* La aplicación de este principio implica que el objeto de investigación psicológica debe ser abordado en su interconexión y condicionamiento mutuo con los fenómenos de la realidad. Es así que al abordar el estudio de la memoria como proceso psíquico, por ejemplo, no podemos llegar a conclusiones científicas en cuanto a sus regularidades esenciales si la estudiamos al margen de otros procesos psíquicos de la

personalidad: cognoscitivos como la percepción y el pensamiento, y afectivos como las emociones y los sentimientos. Mucho menos conoceremos las regularidades esenciales de la memoria si no tenemos en cuenta las condiciones histórico-sociales en que se desarrolla la personalidad.

3. *El principio del estudio del fenómeno en su desarrollo.* Este principio se basa en el hecho de que los fenómenos están en constante movimiento y desarrollo.
La aplicación de este principio a la investigación psicológica implica entender la psiquis como una forma superior de actividad, como un proceso.
Es así que al abordar el estudio de la personalidad como forma superior de regulación en el hombre, debemos entenderla como un proceso que abarca diferentes etapas en su formación y desarrollo. Estudiar la personalidad como un proceso permite conocer las regularidades que explican el tránsito de niveles inferiores a niveles superiores de desarrollo e ir aproximándose de esta forma gradualmente al conocimiento de las leyes esenciales que la determinan.

La naturaleza del objeto de estudio de la psicología determina la especificidad de sus métodos de investigación. Ello no implica que la psiquis precise de métodos especiales para su estudio pero sí que se tenga en cuenta sus especificidades en la determinación de los métodos a utilizar para su investigación.

Si decimos que el hecho psicológico es posible conocerlo solo a partir de sus manifestaciones externas en la actividad, que además constituye un proceso, que está determinado histórica y socialmente, estas peculiaridades determinarán las exigencias a sus métodos de investigación.

Si pretendemos conocer la honestidad como cualidad psicológica de una persona, no podríamos hacerlo preguntándole al sujeto si es honesto o no, ya que estaríamos utilizando el método de autoobservación tal y como lo utiliza el introspeccionista y estaríamos adoptando una posición subjetivista. Es necesario estudiar esta cualidad a través de sus manifestaciones en la conducta del sujeto y no solo a través de sus manifestaciones en un momento determinado, sino en diferentes momentos y en diferentes actividades (estudio, trabajo, recreación).

Una exigencia importante a tener en cuenta en la investigación psicológica de la personalidad es el estudio de lo general a través de lo particular.

El conocimiento psicológico de la personalidad precisa del estudio concreto de la realidad psicológica individual y solo a través del estudio profundo de tales casos es posible penetrar en la esencia psicológica interna y descubrir las leyes más generales de la personalidad. Es así que el estudio individual no es un fin en la investigación psicológica, sino un medio para transitar de lo fenoménico y casual a lo esencial y necesario.

El objeto de estudio psicológico por su complejidad precisa de la utilización en su investigación de una metodología o sistema de métodos que aborden desde diferentes ángulos una misma realidad ya que es imposible penetrar en su contenido esencial a partir de un método específico.

En *psicología los métodos de investigación pueden ser clasificados en generales y particulares.*

Esta clasificación obedece a que el experimento y la observación, aunque tienen sus especificidades como instrumentos para la investigación psicológica, son

comunes a todas las ciencias mientras que los llamados métodos particulares son clasificados así por cuanto no tienen una aplicación general en todas las ciencias.

Entre *los métodos de investigación generales encontramos la observación y el experimento. Entre los métodos de investigación particulares, la entrevista, el cuestionario, la encuesta, los tests.*

Veamos a continuación una caracterización general de cada uno de estos métodos.

Métodos de investigación generales

Métodos de observación

Observación externa

La observación externa como método de investigación psicológica puede definirse como la percepción atenta, racional, planificada y sistemática de las manifestaciones de la psiquis en sus condiciones naturales, con el objetivo de ofrecer una explicación científica de su naturaleza interna.

La observación externa se caracteriza por el estudio de las manifestaciones espontáneas del fenómeno en su escenario natural, quiere esto decir que el investigador no interviene ni en la producción ni en el desarrollo del fenómeno, sino que se limita a registrar sus manifestaciones naturales tal y como ocurren.

Es importante diferenciar la observación científica de la observación cotidiana.

La observación cotidiana es la que se fundamenta en la experiencia, tiene un carácter casual, desorganizado, no planificado y las posibles causas que provocan los hechos registrados son buscadas a tientas. Por ejemplo: un profesor observa que un alumno determinado se manifiesta casi siempre en su clase aburrido, no presta atención, no toma notas de clases: por ello concluye que la causa que provoca esta conducta es la falta de interés por la asignatura. Sin embargo, sabemos que múltiples pueden ser las causas que provoquen esta conducta y solo si abordamos el estudio de este fenómeno asumiendo una actitud científica lograremos encontrar las causas que lo expliquen.

Una explicación acertada de este fenómeno es posible a través de la observación científica, la que presupone la elaboración de hipótesis explicativas que deben ser comprobadas o refutadas en ulteriores observaciones. Así la falta de interés por la asignatura puede ser una hipótesis aunque pueden haber otras: el alumno puede mostrarse fatigado siempre que esa asignatura se imparta en los últimos turnos del horario de clases, puede ser que el alumno esté atravesando una serie de problemas familiares, o que esté enfermo. Como puede apreciarse, muchos factores pueden incidir en el hecho de que el alumno se muestre desinteresado en una clase. Habría que preguntarse también, ¿se manifiesta el alumno desinteresado en otras clases o solo en esta?

Por eso, para que la observación arroje un conocimiento objetivo del fenómeno que abordamos debe ser científica.

Para *desarrollar cabalmente la observación científica en psicología es necesario cumplir una serie de requisitos:*

1. Es imprescindible que el investigador delimite claramente los aspectos que serán objeto de observación. Esta selección se corresponderá con los objetivos de la investigación.
2. La observación debe ser sistemática; quiere decir que es necesario observar el fenómeno en diferentes momentos; ya en una sola observación puede manifestarse el fenómeno de manera casual. Por ejemplo: un estudiante disciplinado puede mostrarse indisciplinado en una clase por factores casuísticos (haber realizado en el turno anterior de clases una prueba y haber tenido dificultades en su realización).
3. La observación debe caracterizarse por su objetividad, quiere esto decir que deben registrarse los fenómenos tal y como ocurren en la realidad; para ello es necesario que exista un plan de observación que ayude al investigador a organizar la información recogida. Con este objetivo deben utilizarse guías, escalas valorativas u otros instrumentos que garanticen la objetividad del registro.
4. Es importante que, siempre que sea posible, el sujeto investigado no sepa que está siendo observado porque modificaría su conducta.
5. Debe distinguirse la descripción del fenómeno de su interpretación, ya que un mismo hecho puede tener diferentes interpretaciones.

Observación interna

Hasta el momento hemos abordado un tipo de observación, la denominada observación externa que tiene lugar cuando el observador es un sujeto entrenado que registra externamente la ocurrencia de un fenómeno (conducta de otro sujeto). Sin embargo, *existe otro tipo de observación: la denominada observación interna que tiene lugar cuando el propio sujeto se observa a sí mismo.*

Es interesante destacar que durante mucho tiempo la observación externa y la interna fueron consideradas como métodos opuestos e independientes. La observación interna también llamada autoobservación era el único método utilizado por la psicología introspectiva para conocer la psiquis. Por otra parte la psicología conductista promulgaba la observación externa como método exclusivo para el estudio de la conducta.

La psicología marxista elimina el dualismo en la concepción de lo interno y lo externo y considera a ambos aspectos o facetas de la actividad que existen en unidad dialéctica, por lo tanto elimina la concepción de las observaciones externa e interna como métodos diferentes y los considera como distintas fases o tipos de un mismo método, el método de la observación.

La observación interna no puede concebirse al margen de la observación externa, ya que el sujeto al observarse a sí mismo observa las manifestaciones de su psiquis en la actividad, por tanto el conocimiento de la propia psiquis parte de la observación de la actividad externa; de la misma forma las conclusiones a que llega el sujeto a través de la autoobservación son comprobadas solo en la actividad externa. La observación interna es solamente un complemento de la observación externa, una vía para el conocimiento objetivo del fenómeno. Toda autoobserva-

ción es una observación de la experiencia del sujeto, la cual lleva implícita su relación con el mundo objetivo que se comprueba solo a través de la observación externa. Por consiguiente, los datos de las observaciones interna y externa están unidos y se condicionan recíprocamente.

Un ejemplo de la importancia de la unidad de la observación interna y la externa en la investigación psicológica puede ser el siguiente: dos estudiantes asisten puntualmente a todas las actividades deportivas citadas por la Federación Estudiantil Universitaria (FEU); de ahí es posible inferir las siguientes hipótesis: *El deporte es un motivo fundamental en la conducta de estos sujetos.* Sin embargo, los motivos que impulsan a los estudiantes a estas actividades pueden ser diversos y así, por ejemplo, al hacer ellos una valoración de su participación en las actividades deportivas pueden revelarse diferencias en cuanto al sentido que la actividad deportiva tiene para cada uno. Uno puede plantear que asiste porque realmente le gusta el deporte. mientras que el otro puede decir que lo hace porque considera que es una actividad más dentro de su vida de estudiante y es su deber asistir con puntualidad, aunque el deporte no sea para él importante.

A partir de estos datos la hipótesis podría entonces ser la siguiente: *La actividad deportiva es un motivo que orienta la conducta de estos estudiantes, aunque para cada uno tiene un sentido diferente.*

Vemos con este ejemplo cómo la formulación de una posible hipótesis explicativa de un fenómeno observado es más completa en la medida en que contemple tanto elementos de la observación externa como de la interna en su unidad.

Método de experimentación

El experimento como método de investigación psicológica puede definirse como aquella actividad en la cual el investigador provoca el fenómeno a estudiar y controla los posibles factores y condiciones que pueden incidir en su producción y desarrollo con el objetivo de poner de manifiesto la naturaleza interna del proceso psíquico y de esta forma descubrir las leyes objetivas que lo explican.

En el experimento, a diferencia de la observación, el investigador crea las condiciones para provocar el fenómeno a estudiar e influye activamente en su desarrollo.

"El *experimento psicológico puede clasificarse en función de los medios técnicos y las condiciones para su realización en experimentos natural y de laboratorio*".[1]

Experimento natural

Es aquel tipo de experimento en el que el investigador provoca el fenómeno a estudiar en el escenario natural donde habitualmente se manifiesta.

Esta variante del experimento es considerada por Rubinstein como una combinación de la observación y la experimentación en el sentido de que une el carácter

[1] Irma Nocedo de León y E. Abreu: *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica, segunda parte*, pp. 20-21.

experimental de la investigación con la naturalidad de las condiciones en que se realiza.

Provocar el fenómeno a estudiar en las condiciones naturales en que habitualmente se manifiesta tiene como gran ventaja el evitar que la artificialidad de contexto en que se provoque el fenómeno pueda influir negativamente en su desarrollo; pero como desventaja se le señala que es la variante experimental de menor grado de rigurosidad en el sentido de que al producirse el fenómeno en condiciones naturales no puede el investigador controlar los posibles factores que inciden en el desarrollo del mismo y esto dificulta poder observar las regularidades esenciales del fenómeno.

Por ejemplo, si mediante el experimento natural queremos estudiar el colectivismo como cualidad psicológica de la personalidad de un estudiante debemos provocar una situación experimental en el contexto del grupo docente en el cual el estudiante se desenvuelve. Es así que podemos introducir como parte de las actividades del grupo la realización de una tarea docente que requiere y observar entonces cómo se comporta nuestro sujeto. ¿Qué limitaciones tendría este experimento?

Es posible que la manifestación del colectivismo esté afectada por una serie de factores no controlables por el investigador como, por ejemplo:

1. La preferencia del sujeto por realizar las actividades con determinados compañeros, lo que podría llevar a preguntarnos, ¿en qué medida se manifestará igualmente colectivista e individualista si se tratase de otros compañeros, incluso de estudiantes no conocidos de otros grupos docentes.
2. La autovaloración del sujeto. ¿Se manifestará el sujeto igualmente individualista o colectivista ante una tarea que no comprometa su ejecución como ante otra de cuyos resultados dependa su valoración como estudiante?

Estos y muchos otros factores pueden estar incidiendo en la manifestación del fenómeno cuyo control es posible solo en condiciones artificiales, en el denominado experimento de laboratorio.

No obstante sus limitaciones, el experimento natural resulta de gran valor. Una forma de experimento natural muy útil la constituye el experimento pedagógico, que es una excelente vía a través de la cual el profesor puede investigar aspectos relativos al proceso docente-educativo, tales como la organización del trabajo educativo, la atención diferenciada a los alumnos atendiendo a sus dificultades, así como cuestiones relativas a la efectividad de los métodos y medios de enseñanza entre otros.

Experimento de laboratorio

Es esta variante del experimento el investigador provoca el fenómeno a estudiar y al mismo tiempo controla los posibles factores incidentes, por lo cual este método se realiza entonces en condiciones artificiales.

Este tipo de experimento es mucho más riguroso que el anterior, ya que permite separar el fenómeno estudiado de otros fenómenos no esenciales que enmascaran su esencia, al controlar las variables influyentes. Permite reproducir todas las

veces que sea necesario el curso del fenómeno en las condiciones creadas y sometidas a control, así como modificar planificadamente diferentes condiciones con el objetivo de obtener el resultado deseado.

Este método surgió en el laboratorio, de ahí su nombre, pero no necesariamente precisa para su realización de un laboratorio. En muchas ocasiones pueden desarrollarse situaciones experimentales fuera del laboratorio creando, al controlar las variables influyentes, las condiciones artificiales que las caracterizan.

Un ejemplo ilustrativo del experimento de laboratorio lo encontramos con más frecuencia cuando se estudian los procesos cognoscitivos, como es el caso del experimento de Zinchenko[1] realizado con el objetivo de demostrar la dependencia del recuerdo involuntario en relación con la tarea en que está incluido el material a recordar.

En la práctica de este experimento se repartieron a los sujetos una serie de tarjetas en las que estaban representados objetos y en el borde superior derecho de cada tarjeta estaba escrita una cifra.

A un grupo de sujetos se les orientó que clasificaran los objetos de las tarjetas separándolas en distintos grupos: animales, plantas, medios de producción, etc. Al otro grupo se le indicó la tarea de clasificar tarjetas de acuerdo con las cifras, separándolas en grupos: de una cifra, de dos cifras, de números pares, de números impares, etcétera.

Para ambos grupos el objetivo de trabajo era el mismo: la clasificación, pero la tarea era diferente. Después de concluir el trabajo se le preguntaba a cada sujeto qué recordaba sobre el material.

Los resultados pusieron de manifiesto que aquellos sujetos que clasificaban los objetos recordaban en mayor medida la imagen y no las cifras, mientras que los sujetos del otro grupo apenas recordaban los objetos pero sí las cifras marcadas en las tarjetas.

La conclusión a que se arribó es que el recuerdo involuntario depende no tanto del material con que se trabaja como del objetivo de la tarea que realiza el sujeto.

Este trabajo es un ejemplo sencillo de un experimento de laboratorio, aunque estos pueden ser más complejos.

El experimento de laboratorio tiene como ventaja el hecho de que se obtiene un conocimiento más preciso del objeto en tanto hay menos posibilidades de error en la formulación de las hipótesis, ya que es posible controlar las variables influyentes. Se puede repetir cuantas veces el investigador desee. Sin embargo, tiene como desventajas el hecho de que las condiciones artificiales en que se realiza pueden afectar la conducta del sujeto mucho más cuando este conoce que es objeto de estudio aunque desconozca los objetivos de la investigación.

Ya hemos explicado que en la investigación psicológica se utilizan métodos generales y particulares. Nótese que decimos métodos generales y no fundamentales porque según sea el objetivo de la investigación puede ser considerado fundamental un método particular, y complementario o auxiliar un método general. Por ejemplo: en el estudio de la parcialidad de la conciencia, se utilizan como métodos fundamentales las técnicas proyectivas (sobre las que posteriormente se hablará), mientras que la observación y el experimento son utilizados como métodos complementarios.

[1] Colectivo de autores: *Psicología general*, pp. 12-13.

Para *la realización de una buena entrevista es imprescindible cumplir una serie de requisitos como los siguientes:*

1. Es necesario comenzar la entrevista estableciendo una relación afectiva con el entrevistado de manera tal que este no se sienta tenso ni cohibido.
2. El entrevistador debe ante todo asumir una actitud imparcial, saber escuchar sin emitir juicios y valoraciones, no interrumpir innecesariamente al entrevistado y manifestar siempre atención y respeto.
3. La entrevista debe estar estructurada en tres partes fundamentales: una introducción en la que se establecen las relaciones afectivas con el entrevistado; un desarrollo que comprende el contenido esencial de la entrevista, en el que se formulan todas las preguntas, y unas conclusiones en las que se hace un resumen de los aspectos abordados y se expresa al entrevistado la satisfacción por su cooperación.

Cuestionario

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas cuyo contenido y extensión dependen de los objetivos de la investigación y se aplica como sustituto de la entrevista cuando se trabaja con muestras grandes.

Las preguntas que conforman el cuestionario pueden ser: cerradas (aquellas que se responden marcando con una cruz la respuesta correcta dentro de las diversas posibilidades que se ofrecen), semicerradas (cuando el sujeto además de seleccionar la respuesta explica el por qué de su selección) y abiertas (cuando el sujeto expresa libremente su criterio, y valoraciones en relación con lo que se le pregunta).

Por supuesto que para el estudio de la personalidad tienen un valor extraordinario las preguntas abiertas donde es posible analizar a partir de las fundamentaciones que ofrece el sujeto el posible sentido que tenga para él el fenómeno que está valorando.

Por ejemplo, no es la misma información la que se obtiene cuando a través de una pregunta cerrada le planteamos al sujeto la interrogante. ¿Por qué seleccionaste la carrera que estudias?, y le ofrecemos varias posibilidades de respuesta para que seleccione la que mejor representa su caso, que si le planteamos de manera abierta la pregunta para que el sujeto fundamente su selección. Puede ser que entre las posibilidades que se ofrezcan al sujeto en la pregunta cerrada no se refleje exactamente su situación en relación con la selección de la carrera, por ello se recomienda que para la utilización de las preguntas cerradas los items que se ofrezcan como posibilidades a seleccionar se elaboren no de manera arbitraria por los investigadores, sino que partan de la práctica; para ello debe aplicarse previamente a una muestra semejante a la que pretendemos estudiar, la misma pregunta de forma abierta, y partir de los criterios reflejados libremente por los sujetos, elaborar las diferentes posibilidades de selección.

Un *caso especial de cuestionario lo constituye la denominada encuesta,* la cual se utiliza cuando el objetivo de la investigación no es el estudio de los sujetos, sino el

conocimiento de las opiniones de diferentes grupos, por lo que su utilización como método de investigación psicológica carece de valor para el estudio de la personalidad y fundamentalmente se enmarca en la psicología social.

En la elaboración de un cuestionario deben cumplirse los siguientes requisitos:

1. Las preguntas deben ser seleccionadas en correspondencia con los objetivos de la investigación.
2. Las preguntas deben ordenarse de forma creciente de complejidad: de las más simples a las más complejas, de las menos íntimas a las más íntimas.
3. El lenguaje con que se formulen las preguntas debe ser claro y asequible a los sujetos.
4. En caso de utilizar diferentes preguntas que aborden el mismo problema, estas no deben aparecer a continuación unas de otras, sino intercaladas entre otras preguntas que indaguen aspectos generales y que no comprometan afectivamente al sujeto.
5. Siempre que sea posible, el cuestionario debe aplicarse de forma anónima para de esta manera facilitar la espontaneidad y sinceridad de las respuestas.

Tests o pruebas psicológicas

Los *tests* "consisten en un sistema de tareas, preguntas, seleccionadas, que tienen como objetivo la evaluación y comparación de sujetos en cuanto a cualidades de personalidad, habilidades, nivel de desarrollo intelectual, etcétera, efectuándose esta comparación sobre la base de normas establecidas previamente."[1]

Existen *tests* psicológicos para medir tanto aspectos cognoscitivos como afectivos de la personalidad.

Rubinstein al referirse a los *tests* psicológicos plantea:

"Los *tests*, en el propio sentido de la palabra, son investigaciones a través de las cuales se ejecuta la clasificación, la determinación de la categoría de una personalidad dentro de un grupo o de una colectividad, y se establece su nivel."[2]

El propio Rubinstein refiere dos objeciones fundamentales al uso de los *tests*:

1. La solución que dan los sujetos a las posibilidades planteadas en los *tests* no permite determinar la naturaleza interna del acto psíquico implicado por cuántas respuestas iguales pueden ser explicadas por procesos psíquicos diferentes.
2. El diagnóstico que se hace de las posibilidades del sujeto a partir de su nivel de ejecución en el *test* parte de un análisis mecánico de la conducta, ya que no tiene en cuenta la influencia de los factores sociales en la realización del sujeto.

Así, por ejemplo, si se aplica un *test* de inteligencia a dos sujetos que proceden de medios sociales diferentes (proletario y burgués) evidentemente se obtendrán diferencias significativas en los resultados a favor de aquel sujeto que ha tenido mayores posibilidades educativas.

[1] Colectivo de autores: *Ob. cit.*, p. 16.

[2] S.L. Rubinstein: *Principios de psicología general*, p. 59.

Por esta razón los *tests* nacidos de la psicología burguesa constituyeron durante mucho tiempo instrumentos para la justificación de la discriminación racial y la explotación de los pueblos.

Por otra parte el pronóstico que se hace a partir de la ejecución de los sujetos en el *test* es también limitado. Existen múltiples experiencias que demuestran que sujetos con iguales resultados obtenidos en *tests* de inteligencia muestran posteriormente diferencias en su nivel de realización intelectual; así como también sujetos con cocientes de inteligencia bajos, han logrado posteriormente mejores niveles de realización en su actividad docente y laboral que otros sujetos que han sido evaluados con cociente intelectual alto.

Los *tests*, más que una valoración general de las posibilidades de un sujeto tanto en su nivel de ejecución (*test* de inteligencia, capacidades) como en la determinación de su esfera inductora de la personalidad (*test* proyectivos, *test* de intereses), nos ofrecen una valoración particular tanto de las posibilidades de un sujeto como de sus cualidades personales en un momento determinado y en condiciones específicas; es en este sentido que debemos ver el valor de los *tests*.

La utilización de los *tests* debe ser analizada cuidadosamente despojándola de su basamento teórico idealista y adecuándola a las necesidades de la investigación psicológica marxista. El psicólogo cubano doctor Fernando González Rey al referirse a las posibilidades de utilización de los *tests* en el estudio de la personalidad plantea:

> El reconocimiento de los *tests* como una vía de estudio de la personalidad, de ninguna forma implica partir de las teorías que engendraron la técnica, ni absolutizar su valor, como instrumento único al estudiar la personalidad. La utilización de los *tests* es un elemento más entre las múltiples técnicas para el estudio de la personalidad, y sus fines e interpretación deben estar determinados por nuestra teoría y los objetivos que nos propongamos en la investigación.[1]

Situación actual en el desarrollo de los métodos de investigación psicológica

El panorama de la psicología actual se caracteriza, de una parte, por la existencia de una fragmentación en distintas escuelas de la psicología no marxista que parte de diferentes enfoques teóricos y metodológicos para el estudio de la psiquis; de otra parte, por la existencia de un sistema teórico y metodológico coherente en la psicología marxista.

La unidad teoría-método es un postulado fundamental del que parte la investigación psicológica marxista. En esta unidad se fundamentan todas las investigaciones efectuadas en el área de los procesos cognoscitivos (L.S. Vigotsky, A.N. Leontiev, P. Ya. Galperin, V.V. Davidov) que han alcanzado un gran desarrollo en la psicología soviética. No ocurre lo mismo con las investigaciones en el área de la

[1] F. González Rey: *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*, p. 24.

personalidad, estas se han visto rezagadas por una fuerte tendencia cognitivista en el estudio de la psiquis durante los primeros años de existencia de la psicología marxista.

El desigual desarrollo en el estudio del área cognoscitiva de la personalidad no se debe a un desconocimiento de su unidad, ya que esta está planteada desde las obras de Vigotsky y Rubinstein, sino a un énfasis mayor en el estudio de los procesos cognoscitivos lo que trajo como consecuencia un relativo atraso de las investigaciones en el área afectiva.

Por ello, en los últimos años, fundamentalmente a partir de la década del 70, se observa una fuerte tendencia en la psicología marxista hacia el estudio de la personalidad y el reconocimiento de un enfoque personalista en el estudio de la psiquis que implica el estudio de los procesos y propiedades psíquicas no de manera aislada, sino en su unidad en el individuo concreto.

Por tanto, la investigación de la personalidad en la actualidad, en la psicología marxista, se orienta el estudio de complejas unidades funcionales que expliquen cómo logra la personalidad su función reguladora de la actividad.

Para la comprensión del enfoque integral en el estudio de la personalidad resulta ilustrativa la siguiente cita de Bozhovich:

"Es imposible comprender la psicología de la personalidad por el conjunto de sus elementos aislados, porque ninguna propiedad, ninguna función de la personalidad es igual a sí misma."

"[...]. Al estudiar cualquier propiedad como aislada e independiente, sólo estudiamos la parte externa del fenómeno, dejando sin estudiar su verdadera naturaleza psicológica. He aquí por qué, habiendo estudiado todas las particularidades de la personalidad, como tales, no podemos obtener de ellas un hombre vivo".[1]

En este mismo sentido, Fernando González Rey expresa:

> Una de las tareas centrales de tal psicología general de la personalidad, según nuestro criterio, es la tarea de buscar las unidades integrales y las nuevas categorías generalizadas del análisis de la personalidad. Investigando la personalidad, nosotros debemos esforzarnos en no dividirla en elementos aislados, sino orientarnos a encontrar aquellas unidades integrales, categorías generalizadas y formaciones psicológicas, en las cuales se expresan a un nivel superior las particularidades y tendencias esenciales de la personalidad, en las que la personalidad actúa como tal, comprometiéndose como entidad psicológica, no reduciéndose a otros procesos o modalidades psíquicos".[2]

Por supuesto que el hecho de considerar el estudio de la personalidad a través de complejas unidades funcionales no reducibles a elementos aislados, lleva implícita la necesidad de buscar nuevos métodos para su estudio.

Esta necesidad se fundamenta en que es preciso efectuar el estudio integral de la personalidad como individualidad a través de la cual es posible estudiar diversas formas de expresión de la personalidad, las que sometidas a un profundo análisis nos permite penetrar en el estudio de sus regularidades internas.

Cobran así importancia las técnicas abiertas tales como las composiciones, el análisis de materiales en los cuales el sujeto expresa libremente sus criterios y valoraciones.

[1] L.I. Bozhovich: *La personalidad y su formación en la edad infantil*, p. 33.
[2] F. González Rey: *Ob. cit.*, pp. 49-50.

Pueden y deben ser utilizadas en este empeño las técnicas proyectivas tales como los *tests* de completamiento de frases utilizadas de manera novedosa con una interpretación teórica diferente a la que los originaron.

Resulta también de gran valor para el estudio integral de la personalidad la utilización del método experimental despojado de su contexto artificial a través de la modelación de situaciones experimentales aparentemente reales que tengan por tanto un sentido personal para el sujeto y que le permitan expresar las manifestaciones esenciales de su personalidad.

Un ejemplo de este tipo de experimento es el siguiente: a un estudiante que se forma como profesor se le pide su disposición para cumplir el servicio social donde la Revolución lo necesite; posteriormente se pone al estudiante en una situación experimental de conflicto que para él parezca una situación real. Se le plantea en una entrevista individual que por su índice académico ha sido seleccionado para cumplir su servicio social en el propio centro de estudios donde se encuentra, pero no obstante, aún existen plazas por cubrir en escuelas situadas en regiones intrincadas de nuestro país y se le plantea que decida donde él considera que será útil en el cumplimiento de su servicio social. La solución que el sujeto dé a este conflicto experimental, que para él resulta real, nos dará una valiosa información para el estudio de las formaciones motivacionales que regulan la conducta de ese sujeto como son, por ejemplo, la autovaloración y las tendencias colectivistas de la personalidad.

Es importante la iniciativa del investigador en cuanto a la creación de nuevos métodos que respondan a la orientación teórica que sustenta.

Consideramos que la combinación de los métodos anteriormente mencionados para el estudio de la personalidad constituye un elemento valioso para la investigación psicológica.

En resumen podemos plantear que en la actualidad el camino a seguir por la psicología de la personalidad tiene dos vías:

La necesidad de crear nuevos métodos en correspondencia con nuestra orientación teórica para el estudio de la personalidad.

La posibilidad de adaptar los métodos y técnicas ya existentes a nuestra posición teórica.

Estructura y tareas de la psicología. Relación de la psicología con otras ciencias

El desarrollo de la ciencia psicológica, como ocurre con todas las ciencias, ha estado determinado por las demandas de la práctica social; por ello a poco más de un siglo de su existencia, la ciencia psicológica es hoy un sistema de disciplinas que se han desarrollado en vinculación con las diferentes esferas de la actividad

humana. Es así que la psicología ha tenido que acometer diferentes tareas en función de las exigencias que el desarrollo social le ha planteado tales como el estudio de los fundamentos psicológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las leyes que explican la formación y el desarrollo de la personalidad en sus diferentes etapas, de los componentes psíquicos de la actividad laboral, entre otros.

Para acometer estas tareas es imprescindible tener en cuenta que la ciencia psicológica se ha desarrollado no solo a partir de la práctica social, sino también a través de ella. Por ejemplo, el estudio de las regularidades que explican el desarrollo de la personalidad infantil solo puede ser abordado en la práctica, a través del estudio de las actividades que realizan los niños.

Por esta razón el sistema de disciplinas que conforman la ciencia psicológica actual puede ser clasificado a partir de su manifestación y desarrollo en las distintas esferas de la actividad humana.

De esta manera podemos hablar de la existencia de una *psicología general* que aborda el estudio de las leyes más generales que explican la formación y el desarrollo de la psiquis y la existencia de un conjunto de ramas de la psicología que constituyen la expresión y manifestación particular, concreta, de la psicología general en las diferentes esferas de la actividad humana.

Es importante destacar que la psicología general, tal y como plantea A.V. Petrovski, "[...] es una denominación convencional utilizada para caracterizar las leyes más generales puestas de manifiesto por la psicología, los métodos de estudio que ella utiliza, los principios teóricos en los cuales se apoya y los conceptos científicos fundamentales que emplea".[1]

Por lo que no podemos considerar la existencia de una psicología general abstracta, ya que ella existe y se desarrolla solo a través de la práctica psicológica en las diferentes esferas de la actividad.

En este sentido Rubinstein plantea:

> En realidad, las leyes generales psicológicas, que son capaces de dar una verdadera explicación de los fenómenos concretos de la vida práctica, se descubren solamente por medio del estudio o de la investigación, la cual las ve desde un principio bajo las condiciones reales de la actividad concreta [...]. Para desarrollar una psicología que sea capaz de ayudar en la práctica y en especial a la pedagogía, en la escuela, no basta con agregar las disciplinas aplicadas, a una psicología "general" abstracta. Antes bien, conviene ampliar la psicología general misma como ciencia "real" concreta, la cual estudia la psiques humana en la actividad concreta y la psiques infantil en la educación y en la enseñanza.[2]

Un lugar especial en la psicología general lo ocupa el estudio de la personalidad, ya que esta constituye la forma superior integrada por diferentes niveles de la psiquis humana a través de los cuales se produce la regulación de la actividad. Por tanto, la tarea esencial de la psicología en la actualidad es la investigación acerca de la participación e interrelación de los distintos niveles de la personalidad en la regulación de la conducta. Esta tarea no puede ser acometida por la psicología general si no se realiza en vinculación con la psicología social, la psicología pedagógica, etcétera.

[1] A.V. Petrovski: *Psicología general*, p. 109.
[2] S. L. Rubinstein: *Principios de psicología general*, p. 42.

Acerca de la vinculación de la psicología general con las demás ramas de la psicología, González Rey plantea:

> Un error grande que se ha manifestado en la investigación psicológica de la personalidad, es la falta de integración y elaboración de los resultados alcanzados en las distintas ramas de la psicología aplicada; así, por ejemplo, la autovaloración y los ideales se han estudiado por separado dentro del campo de la psicología pedagógica; el papel de la comunicación y su importancia para la personalidad y el grupo, se ha estudiado en los marcos de la psicología social; los resultados de la clínica han sido poco trabajados en la búsqueda de las regularidades de la personalidad, todo lo cual ha perjudicado el desarrollo de la elaboración teórica de estas categorías en el marco de la psicología general de la personalidad.

El estudio del desarrollo de la psiquis humana, de la personalidad, da lugar a una rama de la psicología conocida como psicología de las edades.

La *psicología de las edades* tiene como objeto de estudio la formación y el desarrollo de la personalidad a través de diferentes etapas. Comprende: las psicologías infantil, del adolescente, de la edad juvenil, del adulto y de la vejez.

El estudio del desarrollo anormal de la psiquis da lugar a la psicología especial que comprende la patopsicología, que estudia las alteraciones de la actividad psíquica; la oligofrenopsicología, que estudia las patologías del desarrollo psíquico asociadas a deficiencias intelectuales de origen orgánico; la sordopsicología, que estudia el desarrollo de la personalidad del niño con deficiencias auditivas; la psicología de los ciegos, que estudia el desarrollo de la personalidad de los niños débiles visuales y ciegos.

El estudio del desarrollo filogenético y ontogenético de la psiquis da lugar a una rama conocida como *psicología comparada*, que aborda el estudio comparativo del desarrollo psíquico en el animal y en el hombre.

La *psicología del trabajo* estudia los componentes psíquicos de la actividad laboral y la influencia de las condiciones del trabajo en la psiquis humana, lo que permite crear sobre bases sólidas una organización científica del trabajo.

La *psicología social* estudia los aspectos psicológicos de las relaciones que establecen los hombres en determinados sistemas sociales (grupos, sociedades): aspectos tales como la comunicación, las relaciones interpersonales, los problemas de la dirección de los colectivos de trabajo, etcétera.

La *psicología médica* estudia los aspectos psicológicos de la relación médico-paciente (la actitud del médico hacia el enfermo y del enfermo hacia el médico y hacia su enfermedad).

La *psicología militar* estudia los aspectos psicológicos de la conducta del hombre en la actividad militar, los problemas de la dirección técnico-militar.

La *psicología pedagógica* estudia las leyes psicológicas que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, los aspectos psicológicos del trabajo educativo, de la relación profesor-alumno y muy especialmente las cualidades de la personalidad del profesor. Comprende: las psicologías de la enseñanza, de la educación y del profesor.

La psicología, como ciencia que se ocupa del hombre, no puede desarrollarse al margen de las ciencias naturales y sociales que lo abordan. Así, la psicología se

[1] F. González Rey: *Ob. cit.*, p. 7.

relaciona ante todo con la filosofía, que constituye su base metodológica; con la sociología, la pedagogía, la medicina, la biología, entre otras.

Lo psíquico es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva, tiene una determinación social y a la vez depende del funcionamiento de una estructura material (el sistema nervioso). Por ello, la psicología como ciencia que aborda el estudio de la psiquis en su condicionamiento histórico-natural ocupa una posición intermedia entre la filosofía y las ciencias naturales y sociales.

Importancia de la psicología para el trabajo del educador

La psicología constituye una ciencia imprescindible para el trabajo del educador. Ella aporta elementos teóricos indispensables para la correcta dirección del proceso docente-educativo. Así, por ejemplo, el estudio de la psicología permite al profesor conocer las leyes que explican el proceso de aprendizaje, la formación de hábitos y habilidades en la actividad de estudio, así como también aspectos relativos a la dirección del proceso educativo, cómo establecer la comunicación profesor-alumno de manera tal que esta ejerza una influencia educativa en la personalidad de los educandos, cómo trabajar con los alumnos que presentan dificultades, etcétera.

Al profesor le corresponde una tarea de vital importancia: contribuir a la formación de la personalidad de los educandos. En este sentido no le basta para cumplir esta tarea con poseer amplios conocimientos de la asignatura que explica, sino que es necesario que ejerza conscientemente una influencia educativa en sus alumnos; para ello le son imprescindibles los conocimientos acerca de la psicología del profesor. Pero para ejercer una influencia educativa adecuada el profesor debe además conocer las particularidades del desarrollo psíquico de los educandos en sus diferentes etapas de desarrollo, para ello le sirve la psicología de las edades.

Por ejemplo, un profesor de enseñanza media debe conocer las particularidades psicológicas del desarrollo de la personalidad del adolescente, la influencia que sobre él ejercen las opiniones del grupo de coetáneos, la actitud crítica que asume ante los adultos en esta edad, su necesidad de independencia y sobre la base de estos conocimientos dirigir las influencias educativas en adolescentes.

También el profesor debe conocer que para ejercer una influencia educativa efectiva a través de la comunicación con sus alumnos debe ser ante todo un modelo. Así, por ejemplo, un profesor que no ama verdaderamente su profesión no podrá formar en sus alumnos intereses profesionales hacia la misma por mucho que se esfuerce en ello, en todo caso logrará una influencia educativa formal, ¿qué quiere decir esto? Quiere decir que los alumnos podrán conocer todo lo relativo acerca de la importancia de dicha profesión pero esta importancia quedará en la psiquis de los alumnos a nivel de conocimiento, de significado y no logrará constituir una convicción.

Para que el profesor logre convencer a sus alumnos de la importancia de su profesión es necesario que él demuestre con su trabajo cuán importante es para él; solo así logrará a través de la comunicación que establece con sus alumnos, una influencia educativa efectiva.

Pero la psicología no solo brinda al profesor los elementos teóricos para que logre ejercer con efectividad su trabajo docente educativo, la psicología es, además, una herramienta de trabajo en manos del profesor en la medida que le proporciona los elementos metodológicos necesarios para abordar acertadamente a través de la investigación científica la solución a los problemas que se le presentan, tanto en el orden docente como educativo.

Por ejemplo, un profesor de Física comienza a trabajar con un grupo de noveno grado que presenta graves problemas de indisciplina y desinterés en su asignatura. ¿Cuál ha de ser su actitud científica ante el análisis de este problema? Ante todo observar la conducta de los alumnos, constatar si la indisciplina y el desinterés los muestran solo en su clase o si es en todas las asignaturas, pues de acuerdo con ello elaborará la estrategia a seguir. Si es un problema general habrá que reunir a los profesores, entrevistarlos, ver cuál ha sido la actitud que han asumido ante el problema, si han sido exigentes o permisivos, qué medidas han tomado. Por otra parte, escuchar a los alumnos, conversar con los casos que requieran atención individual, indagar si existen problemas familiares, comprometer a los padres en la solución de los problemas.

Sobre la base de la información recogida el profesor podrá elaborar una posible hipótesis explicativa de las causas que provocan la indisciplina y tomar entonces las medidas pertinentes. Una de ellas puede ser poner en práctica, de manera experimental, algunos métodos de trabajo educativo (experimento natural) con ese grupo con el objetivo de erradicar la indisciplina y el desinterés.

Solo en la medida en que la psicología oriente la solución de los problemas que presenta la práctica pedagógica podremos decir que habrá cumplido su función de constituir la base científica de la pedagogía.

Capítulo 2 Concepción de la personalidad en la psicología marxista

Comprensión de la personalidad como resultado del desarrollo del individuo en condiciones histórico-sociales de vida

La ciencia psicológica, al analizar su objeto de estudio debe tener presente que la psiquis es una expresión de la vida del sujeto que aunque tiene variadas manifestaciones a las que es necesario conocer en sus especificidades (razón por la cual se estudia profundamente cada uno de los fenómenos de la psiquis), la psicología no puede limitarse al estudio de las mismas como fenómenos aislados o independientes.

Al estudiar de este modo los fenómenos psíquicos del sujeto, tendremos el conocimiento psicológico sobre cada uno de ellos, pero no sabremos prácticamente nada de la psicología del sujeto, no podremos comprender la verdadera naturaleza psicológica del hombre.

Las dificultades que puede presentar un alumno para memorizar y para concentrar la atención no son iguales a las que puede presentar otro y no pueden ser explicadas partiendo solamente del estudio de la memoria y la atención, pues las causas de estas manifestaciones en uno u otro alumno pueden ser diferentes; por lo que para explicarlas es necesario ubicar estas manifestaciones en el contexto integral de la vida psíquica, analizando cómo se vinculan con otros aspectos de la psiquis. En un caso puede ocurrir que el alumno no se sienta motivado por lo que estudia y al no interesarle, no se esfuerza por atender ni por memorizar los contenidos de estudio, mientras que en el otro tal vez ocurra que sobrevalore sus posibilidades de obtener en el estudio resultados al nivel de los alcanzados por sus compañeros y esto lo haga no realizar los esfuerzos necesarios para atender y memorizar.

La psiquis además de ser un reflejo de la realidad, es también una reguladora de la actividad del sujeto. Esta función reguladora no la ejerce cada fenómeno psíquico en particular, separado de los demás, sino que es lograda gracias a que la vida psíquica del sujeto existe y se expresa con un determinado nivel de integridad, lo que permite identificar psicológicamente al sujeto como tal y no solo uno u otro fenómeno de su psiquis.

La necesidad que tiene la ciencia psicológica del conocimiento no solo de las funciones psíquicas del hombre, sus características, regularidades y leyes, sino de conocer también la psiquis humana tal como existe, en su real complejidad, es lo que conduce al estudio de la personalidad como forma concreta generalizada de manifestación del objeto de la psicología en el hombre.

La psicología aborda su objeto de estudio enfocándolo como personalidad por dos razones fundamentales: una de ellas está dada por las exigencias de carácter social, pues para poder explicar los diferentes fenómenos sociales es imprescindible tomar en cuenta el factor subjetivo no en forma fragmentada, sino en su integridad.

La segunda razón está dada por el propio desarrollo de la ciencia psicológica, que en sus inicios, por su poco nivel de desarrollo, tenía que efectuar el estudio científico de la psiquis restringiendo su campo de acción a fenómenos aislados, pero con las crecientes posibilidades teóricas y metodológicas, la psicología ha podido ir enfrentando la tarea de estudiar la psiquis humana en sus formaciones más complejas, lo que se traduce en el estudio psicológico de la personalidad.

Individuo y personalidad

El hombre desde que nace es un individuo, pero aún no es personalidad. La personalidad no es algo dado al hombre, sino que se forma y se desarrolla como un reflejo individual del conjunto de las relaciones sociales, de las condiciones histórico-sociales de vida. El hombre nace como individuo y sólo mediante un proceso de desarrollo condicionado histórico-socialmente, gracias a la actividad, en el proceso de comunicación con los demás, deviene personalidad.

Se reconoce como personalidad a aquel individuo que ha alcanzado un determinado nivel de desarrollo psíquico. Es decir, aunque toda personalidad es un individuo, no todo individuo es personalidad. Por ello es muy importante la correcta delimitación entre los términos individuo y personalidad, como punto de partida para un adecuado enfoque en la concepción científico-psicológica de la personalidad.

El término individuo se refiere a la integridad y particularidad de un sujeto concreto que manifiesta, desde las etapas más tempranas de su vida, cualidades que lo distinguen de los demás. El individuo es, ante todo, una formación genotípica cuyo desarrollo continúa durante su vida mediante la integración de cualidades adquiridas a las congénitas, lo que logra en el proceso de interacción con el medio al cual se adapta y sobre el cual actúa. Por ello, al corresponderse el desarrollo del sujeto como individuo al proceso de adaptación y actuación sobre el medio, el concepto individuo no es privativo del hombre. Individuo es cualquier ser concreto de una especie. Individuo es el hombre, pero también individuos son los animales, pues la psiquis en los animales también se conforma con particularidades individuales en función de las peculiaridades de su actuación y adaptación a las condiciones concretas de su existencia.

Sin embargo, aunque tanto el hombre como los animales son individuos en sus respectivas especies, sólo el primero puede llegar a ser personalidad.

Ser personalidad significa no solo adaptarse al medio y actuar sobre él, sino también influir de manera activa sobre el medio transformándolo y en la misma

medida influir sobre sí mismo transformándose. Es decir, ser personalidad significa haber aprendido a actuar, a conducirse con respecto a las personas y a los objetos circundantes a la manera apropiada al desarrollo histórico-social alcanzado por la humanidad.

El desarrollo del individuo responde a la experiencia individual, mientras que el desarrollo de la personalidad responde a la experiencia histórico-social con la que entra en contacto el hombre en el sistema de sus relaciones sociales.

Esta experiencia histórico-social el hombre no la puede asimilar de pronto, de una sola vez, por lo que para ser personalidad el individuo tiene que sufrir un largo proceso de formación y desarrollo durante su vida, proceso mediante el cual se forman en él las cualidades que permiten reconocerlo como personalidad. De este modo, la personalidad es un producto relativamente tardío en el desarrollo del hombre, que se manifiesta de forma completa en el adulto, pero sus cualidades comienzan a formarse muy temprano, en un proceso que atraviesa varias etapas, donde la personalidad asimila particularidades distintivas.

En el hombre su desarrollo como individuo y como personalidad, no puede verse como dos procesos independientes o que se suman a partir de un momento determinado, ni tampoco como dos procesos idénticos. Desde que el niño nace está inmerso en un medio social. Su desarrollo como individuo está mediatizado por el sistema de relaciones sociales que conduce a la formación de su personalidad, a su vez, la formación de esta última presenta particularidades individuales en cada sujeto. Por otra parte, en el hombre encontramos particularidades individuales de su psiquis que no lo son de su personalidad, ni todas las particularidades de la personalidad son puramente individuales, no se puede reducir la psicología de la personalidad a la psicología individual.

Problema en torno al concepto personalidad. Lo biológico y lo social en la personalidad

La cuestión de la definición del concepto personalidad es uno de los problemas más arduos para la psicología. Su solución tiene notable importancia para el estudio de la misma, ya que solo con la obtención de datos empíricos no es posible resolver el problema de la personalidad (qué la caracteriza, cuál es su esencia y cómo se manifiesta, cuáles son las regularidades y leyes de su funcionamiento, su formación y desarrollo, etcétera).

El estudio de la personalidad solo es posible sobre la base de una adecuada concepción teórica, pues esta última es la que brinda el enfoque necesario para orientar el estudio concreto de la personalidad, lo que presupone la necesidad de una definición conceptual.

Por otra parte, la personalidad no es objeto de estudio exclusivo de la psicología, es objeto también del conocimiento filosófico, sociológico, antropológico y de otras disciplinas científicas.

Esto refuerza la necesidad de la clara delimitación del nivel de análisis en el cual la psicología aborda la personalidad como objeto de estudio, para evitar confusiones y superposiciones innecesarias entre las esferas de conocimientos científicos sobre la personalidad, y al mismo tiempo, facilitar la adecuada relación entre estas esferas para alcanzar un correcto enfoque interdisciplinario en su estudio. La mayor claridad posible en la definición del concepto personalidad desde el punto de vista psicológico contribuye a resolver este problema.

La definición del concepto personalidad desde el punto de vista psicológico es una tarea aún no resuelta. En el panorama de la psicología contemporánea no se ha logrado una definición unánime del concepto psicológico personalidad, ni por lo menos, mayoritariamente aceptada.

Esta situación se presenta en forma de un cuadro verdaderamente crítico en el campo de la psicología no marxista, escindida en diversas tendencias y escuelas contradictorias dificilmente conciliables y lastradas por una concepción filosófica que no les permite una visión objetiva de la realidad, en las que no hay una unidad consecuente entre los planos teórico y metodológico del conocimiento científico. En esta condición, la psicología no marxista resulta totalmente impotente para resolver el problema de la definición del concepto psicológico personalidad y, en general, para efectuar el estudio plenamente científico de la misma.

En la psicología marxista, aunque no se ha logrado todavía la elaboración de una definición del concepto psicológico personalidad unánimemente aceptada, la perspectiva se presenta por completo distinta a la de la psicología no marxista.

Aquí la situación no obedece a las causas señaladas para la psicología no marxista, pues los psicólogos marxistas coinciden desde el punto de vista de principios: de los principios del marxismo-leninismo, que dan la orientación teórica y metodológica común y unitaria a todos en el desarrollo de la ciencia psicológica, aunque en el plano científico concreto, particular de la psicología, sin renunciar a la unidad de principios, se pueden dar y de hecho se aprecian, diferencias entre los psicólogos en cuanto a la interpretación teórico-concreta de los hechos. Pero estas distintas posiciones, al ser sustentadas por una base metodológica general común, no son contradictorias en forma antagónica, ni irreconciliables. Esto crea las condiciones objetivas para que la psicología marxista, aunque aún no se ha desarrollado al nivel deseado en cuanto a la psicología de la personalidad, presenta las posibilidades para dar solución a las tareas de realizar su estudio científico psicológico y en este contexto puede llegar a una definición del concepto personalidad.

La diferencia que existe entre la psicología no marxista y la psicología marxista en cuanto a la concepción de la personalidad, se refleja de forma notable en el tratamiento que se da al problema de lo biológico y lo social en la personalidad.

A pesar de la multiplicidad de tendencias y corrientes en la psicología no marxista, todas ellas se adaptan, explícita o implícitamente, al criterio de concebir la personalidad dividida en dos factores: biológico y social. Para unos, la personalidad está determinada por el factor biológico (posiciones biologistas o biogenéticas), relegando lo social a un plano secundario, como algo a través de lo cual se expresa la esencia biológica del hombre y que la "enmascara". Un ejemplo típico de ello es el psicoanálisis y el neopsicoanálisis, que en esencia consideran que la fuerza motriz y el constituyente fundamental de la personalidad son los instintos, fuerzas de origen biológico, congénitas, que determinan

arbitrariamente el curso del desarrollo de la personalidad y de su constitución psicológica.

Para los que reducen la esencia de la personalidad al factor biológico, lo social simplemente brinda una canalización a las potencialidades psíquicas hereditarias del sujeto.

Para otros, la personalidad está determinada por el factor social (posiciones ambientalistas o sociogenéticas). En este caso, es lo biológico lo que queda relegado a un plano secundario, no desempeña prácticamente ningún papel influyente en la conformación de la personalidad. Como ejemplo de esta posición encontramos el conductismo y el neoconductismo, que en esencia consideran que el desarrollo psíquico del hombre se debe a las influencias provenientes del medio (tanto natural como social). Estos estímulos determinan respuestas en el sujeto, configurando sistemas de estímulos-respuestas que en su complejidad creciente constituyen su desarrollo psíquico. De este modo se ignora el papel activo del hombre, pues se le limita a un simple reactor que pasivamente responde a influencias que a él llegan provenientes del exterior.

En ambas concepciones se brinda una interpretación errónea del papel de lo biológico y lo social en la personalidad. En primer lugar resalta su mecanicismo, pues se contraponen injustificadamente lo biológico y lo social en el hombre. En segundo lugar, son reduccionistas, pues restringen la determinación de la personalidad en un caso a lo biológico y en otro a lo social.

Un intento de superar las posiciones biologistas y ambientalistas son las concepciones convergentes (teorías bifactoriales y multifactoriales). En esencia postulan que la personalidad está determinada simultáneamente por estos dos factores (el biológico y el social) que "coexisten" en el hombre y actúan de forma "equilibrada" sobre él.

El intento de las concepciones convergentes de limar las definiciones del biologismo y el ambientalismo, en su misma génesis estaba condenado al fracaso.

Por una parte no se eliminaba la escisión del hombre en dos esferas contrapuestas, aunque se planteara su "actuación simultánea y equilibrada". Con esto se conserva el mecanicismo en la interpretación de la esencia de la personalidad; por otra parte, esta posición sustituía el reduccionismo por un eclecticismo que no daba ninguna solución al problema de arribar a una concepción que reflejara adecuadamente la esencia de la personalidad en su unidad.

Con la fórmula de "y esto y lo otro" no se salvaba la idea de la personalidad como algo dividido y sujeto a la acción de dos fuerzas conformantes que parecían actuar con independencia del propio sujeto, que quedaba concebido como un elemento pasivo, juguete de la influencia de estos dos factores coexistentes en él.

Las concepciones convergentes han encontrado una expresión más sofisticada y encubierta en la llamada "psicología humanista", que se describe a sí misma como una "tercera fuerza" entre el psicoanálisis y el conductismo.

En esta tendencia de la psicología no marxista tampoco se da una solución de principio al problema de lo natural y lo social en la personalidad, pues su pretensión de no ser una fuerza polémica o de controversia, sino una respuesta hipotética más satisfactoria que la dada por el psicoanálisis y el conductismo, la llevan a unir eclécticamente fundamentos tomados de estas dos posiciones.

La solución acertada al problema de lo biológico y lo social, su relación y su papel en la personalidad, solo puede lograrse en la psicología marxista.

El hombre es un ser social, pero en su ser social está contenido su ser natural. Lo biológico y lo social existen en el hombre en una unidad que no tiene justificación separar para comprender qué es lo que determina su naturaleza humana y su personalidad.

Lo biológico y lo social, por sí mismos no determinan mecánicamente la personalidad (tómense por separado, en su acción conjunta o en su real unidad), pues son solo premisas para su formación y desarrollo según cómo sean tomadas en cuenta en la actividad que el individuo despliega en el sistema de relaciones sociales en que desarrolla su vida.

Sobre esto, el psicólogo soviético A.N. Leontiev escribía:

> El problema en general no radica en constatar que el hombre sea un ser tanto natural, como social. Este postulado indiscutible apunta sólo hacia la existencia de distintas cualidades sistémicas en el hombre y no nos dice nada acerca de su personalidad, sobre qué es lo que la origina. Y en esto, precisamente, consiste la tarea científica. Esta tarea exige interpretar la personalidad como una formación psicológica nueva, que surge dentro de las relaciones vitales del individuo como resultado de la transformación de la actividad que este realice. Mas, para ello, es necesario rechazar decididamente la idea de la personalidad como producto de la acción conjunta de distintas fuerzas, de las cuales una está oculta, como dentro de un saco, "bajo la superficie de la piel" del hombre —como para que nadie tenga acceso a este saco—, en tanto que la otra está en el medio exterior —como si su manejo fuese ajeno al hombre— como la fuerza del influjo de situaciones estimulantes, matrices culturales o expectaciones sociales. En efecto, ningún desarrollo puede darse directamente extraído de lo que constituye solamente sus premisas, por muy detalladamente que las describamos. El método dialéctico marxista exige ir más adelante en la investigación y analizar el desarrollo como un proceso de "automovimiento", es decir, investigar sus relaciones motrices internas, contradicciones y tránsitos mutuos, de manera que sus premisas actúen como transformadoras de sus propios momentos.
> Este enfoque es necesario aplicarlo al postulado de la esencia sociohistórica de la personalidad. Este postulado quiere decir, que la personalidad surge por primera vez en la sociedad, que el hombre se manifiesta dentro de la historia —así como el niño lo hace en la vida cotidiana— solamente como individuo dotado de determinadas propiedades y capacidades naturales, y que deviene una personalidad sólo cuando obra en calidad de sujeto de relaciones sociales."[1]

El hecho de que, psicológicamente, la personalidad no puede ser reducida o identificada con premisas biológicas y sociales, plantea de nuevo con fuerza la tarea de la definición del concepto psicológico de personalidad.

Aunque, como se señalara anteriormente, la definición del concepto psicológico personalidad es una tarea aún no resuelta (lo que se refleja en el gran número y variedad de conceptos de personalidad existentes), se hace necesario formular un concepto, aunque sea tentativo, pues resulta difícil explicar teóricamente un fenómeno sin tener en cuenta una conceptualización del mismo. Por ello, proponemos un concepto de personalidad compatible con las características generales que sobre la misma se analizarán en este capítulo.

[1] A.N. Leontiev: *Actividad, conciencia, personalidad*. pp. 141-142.

Entendemos por personalidad un *sistema de formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad que constituye el nivel regulador superior de la actividad del individuo.*

Para comprender esta definición del concepto psicológico personalidad, es necesario analizar las características generales de la misma.

Características generales de la personalidad

Psicológicamente la personalidad presenta determinadas características generales las cuales no se expresan directamente en cada personalidad concreta, sino que se manifiestan de manera indirecta mediante las formaciones psicológicas que distinguen a cada personalidad en sus manifestaciones reales. Cuando estudiamos la personalidad de un alumno, apreciamos en él las formaciones psicológicas, que se ponen de manifiesto en su actuación; pero cada una de esas formaciones que el alumno manifiesta las reconocemos como pertenecientes a su personalidad porque en ellas están concretadas las características generales que ponen en evidencia la existencia de la personalidad.

Estas características generales no se manifiestan aisladamente. En la personalidad, como un sistema integral, ellas se presentan como formando un "nudo" que solo es posible "zafar" mediante el análisis y la abstracción, para destacar sus especificidades.

Una de las características generales de la personalidad es su *individualidad*. Esta se expresa en aquellas características de la personalidad que la diferencian de las demás.

La individualidad de la personalidad puede analizarse tanto por su contenido como por su forma. Por su contenido, porque los diferentes sujetos en el transcurso de su vida no se ven inmersos en las mismas situaciones, que al ser reflejadas por ellos en determinadas condiciones de su actividad y en sus propias particularidades individuales, favorecen la formación de características de personalidad cuyo contenido, por consiguiente, no coincide con el de otras personalidades. Por esto podemos encontrar personas con intereses, convicciones, ideales, sentimientos, etc., diferentes e incluso diametralmente opuestos. Un estudiante puede presentar un marcado interés, amplio y profundo, por determinadas materias de estudio y desarrollar sus capacidades en alto grado en esta dirección, mientras que en otro estudiante, este mismo nivel de desarrollo de sus intereses y capacidades puede referirse a otra esfera de conocimiento completamente distinta.

La individualidad se analiza por su forma en el sentido de que las características de la personalidad en diferentes sujetos se expresan con una dinámica, intensidad, matiz, etc., que posibilita discriminar entre las personalidades.

Dos estudiantes pueden coincidir en los mismos ideales y aspiraciones con respecto a su futuro profesional, sin embargo, en uno de ellos tales ideales y aspiraciones son mucho más ricos en valor afectivo, en intensidad de expresión, en su valor dinámico para movilizarlo a realizar actividades vinculadas a ellos que en el otro

estudiante, que puede presentar estos mismos ideales y aspiraciones por su contenido, pero con mayor pobreza en la vivencia emocional de los mismos, no desempeñan una función reguladora fuerte que se traduzca en actividades consecuentes con dichos ideales y aspiraciones.

La individualidad como característica general de la personalidad hace que esta sea algo único e irrepetible. No existen dos personalidades idénticas. La individualidad indica no solo que determinadas características psicológicas de la personalidad son inconfundibles, son únicas, sino que también son inconfundibles y únicas sus combinaciones en un sujeto determinado.

Es necesario analizar la individualidad de la personalidad en la triple dimensión de lo general, lo particular y lo singular. El sistema de relaciones sociales en las que se mueve el individuo y que mediante su reflejo lo conduce a formarse como personalidad, no es un sistema que actúa en un solo nivel o plano. El hombre no es ajeno a su tiempo, ni a las condiciones histórico-concretas de la sociedad en que vive, en sentido general. El reflejo de las relaciones sociales de este nivel, a través de una actividad mediada por relaciones directas e indirectas con las demás personas, contribuye a la formación de características de personalidad con cierto grado de semejanza entre numerosas personas.

Por ejemplo, los sentimientos de amor a la patria no son privativos de la personalidad de un sujeto, sino que se forman, existen, y en las circunstancias pertinentes, regulan la conducta de muchas personas.

La existencia de características de personalidad de carácter general, que son prácticamente compartidas por todas las personas de la sociedad, indica que en la personalidad encontramos características que la hacen semejante a muchas otras.

Pero el hombre no se mueve solamente al nivel de las relaciones sociales generales de toda la sociedad en que vive. En forma concreta y directa no interactúa con el sistema de relaciones sociales que constituye la sociedad toda, sino que lo hace con representaciones particulares de la sociedad en general, los diferentes grupos, colectivos y comunidades en los que cotidianamente transcurre su vida.

Las normas de conducta, los principios morales, las convicciones, las motivaciones, etc., comunes a los miembros de este nivel particular de relaciones sociales, como es la familia, los colectivos de trabajo, de estudio, etc., son asimilados por las personas y regulan su actividad social, conformando aquellas características de personalidad de carácter particular que la hacen semejantes a algunas otras. Finalmente, la actividad del hombre en el sistema de relaciones sociales no se queda en los planos general y particular, sino que existe de modo muy concreto y específico, en el plano singular, es decir, el plano que comprende aquellas experiencias, hechos, acontecimientos, relaciones, tareas, etc., en las que el hombre se ve incluido y que no se le presentan de la misma manera o en las mismas condiciones a otros hombres, o sea que no se presentan en las mismas circunstancias objetivas y subjetivas a ninguna otra personalidad. Esto condiciona la formación de características de personalidad de carácter singular, es decir, las características que hacen que cada personalidad sea diferente de las demás, única e irrepetible.

La individualidad como característica general de la personalidad, no se manifiesta solo en el plano de lo singular, sino también en el de lo particular y lo general. Aunque varias personas comportan determinadas características de personalidad, ninguna de ellas expresa esa característica de manera idéntica a las demás perso-

nas. De este modo, la individualidad (lo singular) penetra a través de lo particular y lo general; a su vez las características singulares de la personalidad, que la distinguen como individualidad, no se forman divorciadas de las condiciones generales y particulares en que transcurren las relaciones sociales que son reflejadas por el individuo en el proceso de formación de su personalidad. De este modo, lo general y lo particular también se expresan en la individualidad (lo singular). Cuando una persona hace verdaderamente suya una ideología, la asimila como una profunda convicción y le da su propio calor emocional, regulando su actuación en consonancia con ella, esta ideología, que en el sistema de relaciones sociales se mueve en el plano general y particular por ser una forma de conciencia social, en el sujeto concreto, como personalidad, forma parte de su individualidad.

Otra característica general de la personalidad es su *integridad*. La integridad se manifiesta en la tendencia de la personalidad a que su configuración psicológica sea lo más armónica posible, sin grandes antagonismos internos y externos. La integridad de la personalidad se manifiesta en el plano interno cuando, por ejemplo, una persona posee cualidades psicológicas compatibles entre sí, digamos por caso que sea honesto, modesto y colectivista. Estas cualidades se integran armónicamente en la personalidad.

En el plano externo, la integridad se manifiesta cuando el sujeto, ante diferentes situaciones regula su actividad en forma consecuente bajo el influjo de las cualidades de su personalidad. Cuando la honestidad se manifiesta con integridad, la persona actúa honestamente en su trabajo, con su familia, con sus compañeros, en el estudio e incluso es honesta consigo misma.

Por supuesto, la integridad de la personalidad no funciona en los planos internos y externos por separado; todo lo contrario, la plena integridad como característica general de la personalidad presupone la unidad indisoluble entre ambos planos, la "unidad de la palabra y la acción".

La integridad de la personalidad no se traduce en ausencia de contradicciones, de conflictos; estos se pueden presentar pero con un carácter no antagónico, y el sujeto los resuelve tomando decisiones sobre la base de las orientaciones de su personalidad en las que precisamente se expresa la integridad. Un alumno, que siempre se ha caracterizado por un alto rendimiento docente y que goza de reconocido prestigio por ello entre sus condiscípulos, profesores y familiares, realiza un examen muy difícil, para el que no se pudo preparar como quería por circunstancias adversas que no pudo evitar. Ante algunas de las preguntas del examen, duda de la certeza de la respuesta que debe dar. Por su siempre correcta actitud ante el estudio y su comportamiento impecable en los exámenes, el profesor que cuida el examen no se preocupa por ejercer vigilancia sobre él, con lo que tiene posibilidades de consultar sus notas y así asegurar que sus respuestas sean correctas. Si comete el fraude, del que nadie se percataría, lograría asegurar el resultado acorde con lo que todos esperan de él, conservando su prestigio de alto rendimiento; pero con ello traicionaría su honor como estudiante, que tiene en alta estima.

Ante esta situación, se decide por entregar el examen tal y como lo respondió sin cometer el fraude, expresándose en esta conducta la integridad de su honestidad como cualidad de su personalidad.

La principal fuente formadora de esta característica general de la personalidad radica en el sistema no antagónico de exigencias y posibilidades con el que el indi-

viduo se relaciona en el proceso de su educación. La frase "haz lo que yo digo y no lo que yo hago" sintetiza la idea del camino que conduce a la formación deficiente de esta característica.

La formación deficiente de la integridad de la personalidad se manifiesta en su relatividad. La integridad es relativa cuando el individuo presenta contradicciones antagónicas, en el plano interno o externo, o entre ambos. Por ejemplo, un sujeto puede vivir sometido al conflicto interno provocado por debatirse entre dos tendencias opuestas irreconciliables: la de alcanzar éxito, realizarse, ser reconocido y la de no esforzarse, no querer sacrificarse.

Un individuo puede actuar de una forma en sus relaciones humanas en su trabajo (servicial, afable, colectivista, etc.) y comportarse de manera opuesta en el hogar (despótico, soberbio, egoísta, etc.). Otro puede tener determinados criterios, opiniones, convicciones, prejuicios, etc., y sin embargo no actúa en consonancia con ellos.

En casos extremos, encontramos la falta de integridad o amorfismo. Las personas con esta característica son aquellas en las que no es posible identificar una unidad interna y externa en su personalidad y se manifiestan con orientaciones totalmente opuestas ante los distintos ámbitos de su existencia o ante unas mismas condiciones en diferentes momentos.

Las dificultades que pueden acarrear a la persona la integridad relativa de su personalidad, y en mayor grado el amorfismo, para su vida social, así como para la propia sociedad, fundamenta la necesidad de que la educación tenga como uno de sus objetivos importantes, contribuir a la formación plena en el individuo de esta característica general de la personalidad.

También la *estabilidad* es una característica general de la personalidad. Ella consiste en la tendencia de la personalidad a que su configuración psicológica permanezca a pesar de los cambios, tanto internos como externos, que confronta el sujeto.

La estabilidad es aquella característica de la personalidad que permite reconocerla como tal, a pesar de que el individuo esté inmerso en las disímiles situaciones de los cambios que ocurran en las condiciones y estados objetivos y subjetivos de su vida. De no poseer esta característica, la personalidad no podría existir y el sujeto sería un juguete de cualquier influencia a la que se viera sometido.

Desde el punto de vista interno, en el sujeto ocurren cambios físicos y psíquicos, con una frecuencia considerable y no obstante, su personalidad, como sistema, se mantiene.

La persona puede cada día de su vida, tener nuevas inquietudes, preocupaciones, dificultades y problemas; puede trazarse nuevas metas, ambicionar o rechazar determinadas cosas, pero no implica eso que cambien necesariamente de forma sustancial las orientaciones básicas que regulan su vida.

El individuo puede experimentar diversas ideas, criterios y opiniones, puede sopesar y valorar juicios y puntos de vista diferentes, incluso totalmente opuestos a los suyos, sin que esto signifique la transformación de sus convicciones, de su concepción del mundo. Puede sentir fatiga, sueño, puede incluso enfermarse, sin que ello conduzca a la modificación de sus ansias de vivir, de su sentido del deber.

Desde el punto de vista externo, para un individuo pueden modificarse sus relaciones interpersonales, desaparecen unas, surgen otras, deteriorarse algunas, y no

por ello cambian su colectivismo, su afán de ayudar a los demás. Puede cambiar de trabajo, de estudio, de actividades recreativas y con esto no ocurren inevitablemente cambios en su autovaloración y en sus ideales.

La estabilidad de la personalidad es una condición importante para que el hombre despliegue su actividad transformadora de la realidad. Gracias a esta característica de su personalidad el hombre puede mostrarse disconforme con cambios que ocurren en su entorno y proponerse él mismo provocar otros cambios de acuerdo con sus motivaciones. Las firmes convicciones, los sólidos principios, son los que permiten a los revolucionarios enfrentarse a las dificultades y los problemas, sostenerlos en su lucha y producir los cambios necesarios.

La estabilidad de la personalidad no debe entenderse de una manera absoluta. La estabilidad es relativa, pues aunque la personalidad tiende a mantenerse lo más inalterable posible, ella es susceptible de sufrir cambios y de hecho, los tiene bajo la acción de influencias significativas.

El proceso de formación de la personalidad atestigua la relatividad de su estabilidad, pues este proceso implica una serie de cambios cuantitativos y cualitativos, que se expresan en nuevos contenidos de la psiquis, así como nuevas formas subjetivas. En el proceso de formación de la personalidad la estabilidad se pone de manifiesto cuando en cada etapa que atraviesa se van conservando determinadas adquisiciones, que se mantienen en las etapas siguientes, mientras que la relatividad se aprecia en aquellas cualidades que desaparecen y en las transformaciones que sufren las que permanecen. El que la personalidad pueda ser reeducada con la supresión o transformación de cualidades negativas de la misma desde el punto de vista social, es un indicador de la relatividad de su estabilidad.

El ejercer una *función reguladora* es una característica general de la personalidad sumamente importante. La función reguladora del reflejo psíquico es inherente a todos los niveles de su desarrollo. Tanto la conducta de los animales como la del ser humano, es regulada por su psiquis, en sus formas inductora y ejecutora.

Al ser la personalidad del hombre un reflejo individual del conjunto de las relaciones sociales, de las condiciones histórico–sociales de vida, le posibilita la regulación de su actividad en el sistema de relaciones sociales en que se desarrolla su existencia. Así, la personalidad constituye el nivel regulador superior de la actividad del individuo.

La *función reguladora de la personalidad posee un carácter activo.*

El individuo, en el proceso de interacción con las condiciones sociales en que transcurre su vida, actúa selectivamente hacia las mismas de acuerdo con las cualidades de la personalidad, formadas en esas condiciones. Además, el individuo es capaz de influir conscientemente en la realidad que le rodea, transformarla y transformarse a sí mismo conforme a sus objetivos. Lo expuesto evidencia el carácter activo de la función reguladora de la personalidad.

De este modo, la personalidad, por el carácter activo de su función reguladora, hace al hombre capaz de dirigir su propia actividad y en cierta medida su propio desarrollo psíquico. Un alumno puede llegar a un centro de estudios donde existen problemas que afectan su funcionamiento efectivo. De acuerdo con las cualidades de su personalidad, así regulará su actividad en dicho centro de estudios. Si su personalidad se caracteriza por cualidades como la apatía, la indiferencia, el conformismo, el individualismo, el egoísmo, él decidirá no intervenir para nada en lo que

ocurre y dejará que las cosas continúen con el curso que llevan, limitándose a ajustar su conducta a las condiciones que encuentra. Por el contrario, si la personalidad del alumno se distingue por cualidades tales como el colectivismo, la responsabilidad, el altruismo, la intransigencia, la combatividad, la perseverancia, él decidirá participar activamente haciendo todo lo que sea necesario para cambiar el estado de cosas impuesto y mejorarlo.

De la misma manera, el reflejo que un sujeto tiene de sus propias características personales (físicas y psíquicas), mediatizado por las cualidades de su personalidad, regula su actuación con respecto a sí mismo. Un estudiante puede conocer sus virtudes y defectos, pero si su autovaloración no constituye una fuerza motriz de su actividad, ella se limitará a un simple conocimiento de sí mismo y no funcionará regulando su actividad en dirección a elevar sus virtudes y erradicar sus defectos, mientras que, si esa autovaloración en su personalidad no es solo autoconocimiento, sino también posee una carga emocional que lo hace sentir positivamente sus virtudes y sufrir sus defectos, regulará su actividad con vistas a desarrollar las primeras y tratar de suprimir los segundos, con lo que incidirá favorablemente en su propio desarrollo psíquico como personalidad, contribuyendo activamente a conducirlo por determinado cauce.

El hombre como personalidad, no depende pasivamente de las influencias provenientes de su medio para entonces actuar en consonancia con ellas. Al ser la personalidad un sistema de formaciones psicológicas, caracterizado por su tendencia a la integridad y la estabilidad, condiciona formas bastante armónicas y estables de orientación y ejecución de la actividad del individuo en la realidad. Esto indica una cierta independencia de la personalidad con respecto a las influencias externas, sobre las cuales puede incidir activamente luchando por modificarlas en el sentido deseado de acuerdo con los requerimientos de las cualidades de la personalidad.

El hecho de que la personalidad posibilite al hombre regular su actividad, tomando en consideración no solo las influencias externas, sino en gran medida, las influencias internas de las propias cualidades de la personalidad, hace que su función reguladora se caracterice como una autorregulación y la determinación de su vida se exprese como autodeterminación.

Un profesor recién graduado al llegar a la escuela en la que comenzará a ejercer su profesión, detecta actitudes incorrectas de algunos profesores en sus relaciones interpersonales, y hacia el propio trabajo docente-educativo; en otros comprueba insensibilidad hacia estas dificultades y que se limitan a no buscarse problemas y sobrellevar este estado de cosas.

Este profesor novel, con una adecuada formación profesional, realmente motivado por su profesión, convencido de la importancia de su labor a pesar de las condiciones encontradas en el centro, mantiene una actitud consecuente al enfrentar los aspectos negativos, no se deja desviar por las actitudes contrarias que continuamente inciden sobre él, no se deja amilanar por la falta de apoyo.

A pesar de un conjunto de influencias externas opuestas a la línea de conducta que el joven profesor se traza, regulada por la orientación de su personalidad, él la mantiene, lo que evidencia el desarrollo de su personalidad como autorreguladora de su actividad y su capacidad de autodeterminación.

La autorregulación y autodeterminación de la personalidad no quiere decir que esta regule su actividad solamente a partir del mundo interno del hombre. Para

desplegar su actividad, el hombre necesita inexorablemente conocer y tener vivencias de las condiciones en que transcurre su existencia, pues solo así puede contar con los elementos necesarios para regular su actividad en esas condiciones; las condiciones de vida por sí mismas no determinan la actividad del hombre; la personalidad es su mediadora. Debido a esta mediación las influencias externas no inciden directa y mecánicamente sobre el individuo dictando inevitablemente cómo debe regular su actividad.

La mediación que la personalidad hace de las influencias externas posibilita al hombre una relativa autonomía con respecto a ellas. Esto le permite regular activamente su influencia sobre las condiciones externas y determinar su vida en función de su propia personalidad, así como participar activamente en la determinación de sí mismo, su lugar, función y desarrollo en el sistema de relaciones sociales. Esto significa que el hombre como personalidad se autorregula y se autodetermina.

La *función reguladora de la personalidad ocurre con la participación de lo consciente y lo no consciente en unidad.*

El carácter activo de la regulación de la actividad de la personalidad abarca el percatarse y tener vivencias no solo de las condiciones concretas en las que el sujeto desenvuelve su vida, sino también notar y tener vivencias de los cambios apetecidos, el modo de hacerlos, qué alcanzar con su actividad, así como percatarse y tener vivencia de sí mismo.

La personalidad, en la regulación de su actividad, ya sea encaminada hacia el mundo que la rodea o hacia sí misma, incluye una imagen o representación en la que también se expresa su actitud hacia los resultados de su actividad, resultados que se manifiestan de manera anticipada en la personalidad en forma ideal y que, mediante la actividad del sujeto, se objetivan en los cambios que produce en la realidad o en la misma personalidad.

Dicho en otras palabras, la personalidad tiene conciencia (como conocimiento y como actitud) del mundo que le rodea, con el que no se confunde, y en esta misma medida tiene conciencia de sí misma. Esto permite que el hombre conscientemente pueda regular su actividad para influir y transformar el mundo, así como para influir sobre su propia persona y transformarse. En esto radica esencialmente el carácter consciente de la regulación de la personalidad.

Este carácter de la personalidad se manifiesta en variadas formas: en las reflexiones que el sujeto hace sobre sus condiciones de vida, lo que le posibilita la toma de conciencia de aquellos aspectos sobre los que debe orientar su actividad para modificarlos en el sentido deseado por él; en sus reflexiones sobre su propia personalidad, sus cualidades positivas y negativas.

Sobre la base de esta autovaloración, el sujeto puede esforzarse conscientemente por desarrollar, fortalecer sus cualidades positivas y tratar de suprimir las negativas, en la elaboración de planes y proyectos para su vida en un futuro más o menos inmediato, lo que implica que el mismo individuo se formule objetivos a alcanzar, los cuales conscientemente regulan su actuación encaminada a lo mismo, regulación consciente que le permite valorar y sentir en qué medida lo que él hace realmente lo aproxima o no a los fines que se ha planteado.

En todos estos casos estamos en presencia de manifestaciones del carácter consciente de la regulación de la personalidad aunque ellos no agotan todas las posibles.

El que en la regulación de la actividad de la personalidad participe lo consciente, demuestra que la personalidad no puede concebirse sin la presencia de la conciencia. No obstante, la personalidad no puede confundirse ni identificarse con la conciencia. La conciencia es parte esencial de la personalidad pero no su sinónimo.

En la personalidad participan los distintos niveles de regulación psíquica: consciente y no consciente. En el sujeto están presentes necesidades, deseos, tendencias, actuaciones, etc., de las que no tiene conciencia, pero que constituyen aspectos psicológicos importantes de su actividad; el individuo puede actuar sin una reflexión y vivencia consciente de lo que hace, por qué lo hace o cómo lo hace, porque a tenor de las exigencias y posibilidades objetivas y subjetivas de su actividad esto no requiere un funcionamiento psíquico al nivel consciente. Sin embargo, para actuar, la persona tiene que orientar y ejecutar su actividad de modo tal que se dé cuenta y sienta que la regulación que hace de su actividad lo lleva a los resultados anhelados por él, lo que implica siempre la intervención reguladora de la conciencia, aunque no sea consciente de la causa de su actividad, de determinados aspectos psíquicos que se ponen en juego en la regulación de su actividad, que quedan al nivel de la regulación inconsciente.

El análisis de la participación de los niveles conscientes y no consciente, así como sus relaciones con la personalidad, demuestra que ambos niveles funcionan en unidad en la regulación psíquica de la actividad de la personalidad. Esto se evidencia también por el hecho constatado de que la ubicación de algún aspecto de la regulación psíquica en uno de estos niveles no es absoluta. Lo que en determinadas circunstancias funciona a nivel consciente, en otras circunstancias puede funcionar a nivel no consciente y viceversa.

Un aspecto distintivo de la función reguladora de la personalidad, es el nivel de desarrollo que alcanza en ella la *unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo.*

Al tratar en el capítulo I el carácter regulador de la psiquis, se distinguieron sus dos formas de manifestación: como regulación inductora y como regulación ejecutora.

A la regulación inductora pertenecen predominantemente todos los fenómenos psíquicos que incitan, impulsan, dirigen y orientan, así como los que sostienen la actuación del individuo, tales como las necesidades, los motivos, las emociones y los sentimientos, entre otros, que conforman la esfera afectiva de la psiquis.

A la regulación ejecutora pertenecen predominantemente todos los fenómenos psíquicos que posibilitan tomar en consideración las condiciones en que transcurre la actuación del individuo, es decir, fenómenos tales como sensaciones, percepciones, pensamiento, habilidades y hábitos, entre otros, los que constituyen la esfera cognoscitiva de la psiquis.

Si una manifestación psicológica se produce en el sujeto de forma afectiva, ejerce la función de regulación inductora que dinamiza la actividad que el sujeto ejecuta, pero al no conformarse en estrecha unidad con los aspectos de contenido de la esfera cognoscitiva, el sujeto actúa sin plena conciencia de lo que lo orienta a actuar y sin tomar en consideración de forma verdaderamente consciente las condiciones en que tiene que ejecutar su actividad. Esto limita la eficiencia de la regulación psíquica de la actividad.

Si en un estudiante existen fuertes tendencias a sobresalir, a destacarse por encima de los demás, a lograr éxitos, pero él no es lo suficientemente consciente

de esta tendencia ni de cómo encauzarla a través de contenidos socialmente valiosos, la regulación de su comportamiento no será la más adecuada de acuerdo con la expectativa social de cómo debe ser la actitud de un estudiante.

De manera semejante, si una manifestación psicológica del individuo ocurre de forma cognoscitiva, puede ejercer la función de regulación ejecutora, lo que permite al sujeto efectuar su actividad de acuerdo con el contenido de las condiciones en que tiene que actuar; pero si esto no se produce en verdadera unidad con los aspectos dinámicos de la esfera afectiva, entonces la actividad carece de sentido para el sujeto y no moviliza sus plenas posibilidades de impulsar, orientar y sostener la realización de su actividad, lo que hace muy susceptible al individuo al abandono de lo que realiza ante las dificultades y los fracasos. Esto disminuye también el nivel de efectividad en la regulación psíquica de la actividad.

Un estudiante con un adecuado desarrollo intelectual, tiene la posibilidad de contar con los requisitos cognoscitivos necesarios para enfrentar problemas y resolverlos. Él puede, si se lo propone, penetrar en la esencia de los problemas, reflexionar y tomar en cuenta todos los datos necesarios descubriéndolos en la complejidad de su presentación, así como realizar su procesamiento para hallar la solución. Pero si estos problemas se le presentan en asignaturas por las que no tiene ningún interés, sino que las rechaza; si el estudiante no siente ninguna necesidad de realizar la tarea encomendada y no tiene sentido para él hacerla, entonces a pesar de todo lo señalado anteriormente, se sentirá a disgusto con lo que hace, no se esforzará lo suficiente en el intento de resolver los problemas y el nivel de creatividad y de éxito de su tarea no tenderá al máximo.

Cuando la regulación inductora y la ejecutora forman una unión sólida, la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo logra su verdadera plenitud, llevando la función reguladora de la psiquis al nivel superior como personalidad.

La unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo con un elevado nivel de integridad es un principio esencial y básico de la función reguladora de la personalidad. A partir de la unidad de ambos se desarrollan las formaciones psicológicas más complejas de la personalidad que regulan de forma consciente y activa su comportamiento, ya sea en función predominante inductora o ejecutora.

La función reguladora de la psiquis del individuo, en un nivel de desarrollo como personalidad, solo puede producirse verdaderamente cuando en cada una de sus formaciones psicológicas se expresa cabalmente la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo, es decir, la unidad de su dinámica y su contenido, en una forma integral, como una unión indisoluble, pero que no impide que en algunas de esas formaciones psicológicas sea relevante el aspecto afectivo, dinámico, y ejerza entonces fundamentalmente una regulación inductora, mientras que en otras formaciones psicológicas, se destaque el aspecto cognoscitivo, de contenido, funcionando entonces preponderantemente como regulación ejecutora.

El nivel de desarrollo que alcanza la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo, en sus distintas formas de expresión, constituye una particularidad funcional que distingue a la personalidad como nivel regulador superior de la psiquis del hombre.

Para comprender la personalidad como nivel regulador superior de la psiquis humana, la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo es un principio teórico y metodológico fundamental. Este principio evidencia a la personalidad como

sujeto de la actividad, como sujeto activo que se autodetermina y posee una relativa autonomía en su medio.

Entre las características generales de la personalidad se encuentra también la de poseer una *estructura*. La estructura de la personalidad no puede entenderse como una sumatoria o conjunto de procesos y propiedades psíquicas. Poseer una estructura quiere decir que la personalidad constituye un sistema integral, que tiene una determinada composición, una organización en la que es posible reconocer regularidades, leyes y principios de su funcionamiento.

A causa de la naturaleza unitaria, integral y compleja de la personalidad, su estructura no puede ser descompuesta en elementos simples o aislados. Para estudiar la estructura de la personalidad es preciso analizarlos en sus unidades integrales, complejas, entendiéndose por unidad, tal como señalara el destacado psicólogo L.S. Vigotsky: "[...] un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas."[1]

Estas unidades integrales que conforman la estructura de la personalidad son sus formaciones psicológicas, pues en ellas se expresa la profunda unidad de las esferas esenciales de la personalidad como nivel superior de regulación psíquica del individuo: la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo, es decir, lo inductor y lo ejecutor, que son las formas que asume la función reguladora de lo psíquico.

La unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo revela su importancia como principio teórico y metodológico, no solo en la explicación de la función reguladora de la personalidad, sino también en la determinación de su estructura.

Para poder considerar una manifestación psicológica del individuo como formación psicológica de la personalidad, como una de las unidades integrales constitutivas de su estructura, esta formación psicológica tiene que ser una expresión de la plena unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo.

De no cumplirse plenamente esta unidad, estaremos en presencia de un proceso o de una propiedad de la psiquis, según sean sus características.

El *proceso psíquico* es el reflejo ideal y subjetivo de la ininterrumpida interacción del individuo con su medio. Por ello, el proceso psíquico es continuo y variable, y depende de las condiciones internas del sujeto y de las condiciones externas del medio.

Mediante los procesos cognoscitivos, el hombre puede conocer los objetos y fenómenos de la realidad en su constante movimiento y cambio; al ser un reflejo, los procesos cognoscitivos también están en constante movimiento y cambio.

Sí hacemos un análisis de un proceso cognoscitivo como es el pensamiento nos daremos cuenta de que en cada instante de nuestra vida el curso y el contenido del pensamiento no es el mismo.

De acuerdo con el estado (físico o psíquico) del sujeto y con las circunstancias que continuamente enfrentamos, nuestro pensamiento toma sucesivamente derroteros diferentes y se ocupa de asuntos diversos. Cuántas veces hemos comenzado a pensar algo y terminamos pensando en otra cosa, sin que muchas veces nos percatemos de cómo ha ocurrido este cambio. Esto ejemplifica el carácter continuo y variable del pensamiento como proceso y de los procesos psíquicos en general,

[1] L.S. Vigotsky: *Pensamiento y lenguaje*, p. 20.

pués de forma análoga ocurre con los procesos afectivos, es decir, aquellos procesos mediante los cuales el sujeto refleja las relaciones que establece con los objetos y fenómenos de la realidad de acuerdo con sus necesidades y cómo los primeros afectan a las segundas.

El individuo, en el conjunto de relaciones que establece con la realidad con la cual interactúa, puede experimentar en determinado momento alegría, ya sea en forma intensa o no; después experimenta preocupación; más tarde tristeza y tal vez después apatía o indiferencia, y hasta es posible que llegue a irritarse, según sean los vínculos que continuamente establece en sus actividades cotidianas, se ven afectadas positiva o negativamente sus necesidades en determinada medida, o no se afectan significativamente.

La *propiedad psíquica* es el reflejo ideal y subjetivo del resultado que produce en el individuo el proceso psíquico; dicho en otras palabras, la propiedad psíquica es esencialmente el proceso psíquico expresado como resultado. Esto condiciona la naturaleza discreta y estable de la propiedad psíquica y la hace diferente de la naturaleza continua y variable del proceso psíquico.

Las propiedades psíquicas son el resultado de la generalización y consolidación de los procesos psíquicos, los cuales las engendran y modifican. Pero una vez formadas las propiedades psíquicas a partir de los procesos psíquicos, ellas no pierden su nexo con estos últimos. Las propiedades psíquicas condicionan los procesos psíquicos y se expresan a través de ellos, debido a que las influencias que inciden en el individuo son mediatizadas por las propiedades y determinan los procesos. Por esto, toda propiedad psíquica no puede existir por sí misma fuera del correspondiente proceso. En cualquier propiedad psíquica, ya sea afectiva o cognoscitiva, se pone de manifiesto lo expuesto.

El sentimiento de amor hacia otra persona, como propiedad afectiva, es estable, puede durar mucho tiempo, años, e incluso toda la vida. Este sentimiento en calidad de propiedad afectiva se forma como resultado de la generalización y consolidación de diversos procesos afectivos, como pueden ser: la alegría por poder estar junto a la persona que queremos; la admiración por sus cualidades personales; el desasosiego, el temor y la preocupación ante la posibilidad de que le suceda algo malo; la tristeza y la amargura cuando sufre o fracasa; el orgullo cuando tiene éxitos; etcétera.

Formando ya este sentimiento de amor como propiedad afectiva, el mismo se expresa a su vez como un sentimiento general a través de sentimientos particulares con respecto a la persona amada en las circunstancias en que se encuentre, los que constituyen los procesos afectivos mediante los cuales se refleja a la persona querida en las circunstancias que sean y condiciona que sean esos procesos afectivos en forma de sentimientos particulares los que se experimenten y no otros ante esa forma en esas circunstancias. Si el sentimiento de amor hacia otra persona es realmente una propiedad psíquica, el sujeto no podrá experimentar un sentimiento de alegría ante los fracasos de esa persona, ni de tristeza o amargura ante sus éxitos.

Situación semejante encontramos con las propiedades cognoscitivas. La rapidez de la memoria se forma como resultado de las condiciones en que se producen los distintos procesos mnémicos, los cuales, en virtud de esas condiciones y de los vínculos que se establecen entre ellos, se generalizan y consolidan como propiedad mnémica. El poco tiempo con el que se exija a un estudiante fijar un contenido; la

prontitud con la que tiene que emplear los recursos para conservar ese contenido con vistas a emplearlo al más inmediato requerimiento, la disposición con la que se prepara al estudiante para evocar este contenido en el plazo más corto posible, crea las condiciones, si estas se producen sistemáticamente y ante variadas situaciones, para que se forme la propiedad de rapidez de memorización. Esta a su vez condicionará y se expresará a través de la velocidad con la que, en lo sucesivo, fijará, conservará y reproducirá el estudiante los contenidos que estudia.

Todo lo expuesto en torno a los procesos y propiedades psíquicas demuestra que, aunque diferentes, no pueden existir aislados, sino que se presuponen mutuamente y tienen una determinación recíproca.

Las propiedades y los procesos cognoscitivos responden a las necesidades y motivos del individuo y por eso se producen en él. Esto implica una relación entre las propiedades y los procesos afectivos y cognoscitivos, e incluso una determinada unidad entre ellos; sin embargo, esta relación y unidad no conlleva una dimensión afectiva intrínseca, pues en esencia, las propiedades y los procesos cognoscitivos, independientemente de lo que los induzca, permiten al individuo tomar en cuenta como contenidos de su actividad, las condiciones en que esta transcurre.

En las propiedades y los procesos afectivos encontramos una situación similar, cumplen su función dinámica y efectúan su forma inductora de regulación referidos a determinados contenidos que en el sujeto se dan como reflejo de las condiciones de su actividad y que permiten así regular su ejecución; para que en ellos se produzca la regulación inductora tiene que darse su estrecho vínculo y funcionamiento en unidad con la regulación ejecutora de las propiedades y los procesos cognoscitivos. No obstante, las propiedades y los procesos afectivos se caracterizan como tales por brindar la dinámica de la actividad del individuo, cualquiera que sean los contenidos a los que se refieran.

Al ser un nivel superior de regulación psíquica, la personalidad no se caracteriza por su estructuración en propiedades y procesos psíquicos; aunque en ellos se da la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo, esta unidad no es íntegra ni indisoluble. Por eso, la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo en las propiedades y procesos psíquicos no alcanza el nivel unitario suficiente para constituirse en las unidades integrales y complejas de la estructura de la personalidad como sistema integral, unidades que son sus formaciones psicológicas.

En *las formaciones psicológicas,* a diferencia de las propiedades y los procesos psíquicos, se presenta la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo, de lo inductor y lo ejecutor, en su expresión más plena, lo que posibilita el mayor nivel de regulación psíquica de la actividad del individuo.

Es importante consignar que si bien en las formaciones psicológicas se manifiesta una plena unidad de los aspectos afectivo y cognoscitivo, en ellas puede darse el predominio de uno u otro de estos aspectos, es decir, pueden caracterizarse como predominantemente inductoras o como predominantemente ejecutoras.

Las formaciones psicológicas de la personalidad pueden tener diferentes grados de complejidad. Las diferencias en la estructura de la personalidad vienen dadas por el grado de complejidad de sus formaciones psicológicas, por las relaciones en que están organizadas dichas formaciones, etc. Los *diferentes grados de complejidad que poseen las formaciones psicológicas de la personalidad permiten clasificarlas en dos tipos fundamentales: generalizadoras y particulares.*

Las formaciones psicológicas generalizadoras son aquellas que abarcan en un mayor nivel de generalización el predominio de una de las dos grandes esferas de regulación psíquica: la regulación inductora y la regulación ejecutora.

El carácter constituye la formación psicológica que generaliza el predominio de la esfera de la regulación inductora de la personalidad, mientras que las capacidades generalizan el predominio de la esfera de la regulación ejecutora.

En la esfera de la regulación inductora existen formaciones psicológicas particulares que expresan de manera específica la regulación afectiva de la actividad, que son denominadas formaciones motivacionales, tales como, los intereses, las convicciones, los ideales, las intenciones, la autovaloración. En la esfera de la regulación ejecutora no existe hasta el momento suficiente claridad para precisar formaciones psicológicas particulares.

El tratamiento concreto de las formaciones psicológicas de la personalidad, tanto las generalizadoras como las particulares, se hará en el capítulo 8 después de haber estudiado previamente en los capítulos precedentes lo concerniente a las propiedades y los procesos psíquicos cognoscitivos y afectivos.

Algunos problemas metodológicos en el estudio de la personalidad

El planteamiento de una tarea de tal envergadura como es el estudio psicológico de la personalidad sobre la base de la concepción teórica que sobre la misma se ha expuesto, tiene obligatoriamente una repercusión directa en el plano metodológico.

Uno de los problemas metodológicos que se presentan en el estudio psicológico de la personalidad es el de tratar de abordarla como fenómeno complejo, sin reducirla a elementos aislados. Esto se traduce, al nivel de las vías concretas para el estudio de la personalidad, en la necesidad de crear y aplicar aquellos métodos que posibiliten el estudio de la personalidad tal cual ella existe verdaderamente, es decir, como fenómeno complejo, en sus unidades integrales.

Esto no debe llevar al extremismo de negar el estudio de los procesos y propiedades psíquicas en sus especificidades y particularidades generalizadas, pues esto es también necesario, ya que para obtener un conocimiento amplio y profundo de la psiquis, se requiere de métodos para conocer sus procesos y propiedades; pero en este caso debe quedar bien clara la idea de que no está desplegando el estudio psicológico de la personalidad, sino de los procesos y propiedades psíquicas del hombre en sus características y regularidades generales. Por eso no se puede perder de vista que con el estudio de aspectos o elementos aislados, no es verdaderamente la personalidad la que estamos analizando si no ubicamos los resultados obtenidos en una visión general e integral de la persona. Con este enfoque es que pueden estudiarse los procesos y propiedades psíquicas en el contexto de la psicología y de la personalidad. De este modo no se limita la psicología de la personalidad al

estudio de sus formaciones psicológicas, pues se puede analizar la relación de los procesos y propiedades psíquicas con las formaciones psicológicas.

Así, por ejemplo, el estudio del pensamiento no se circunscribe solamente al estudio de sus operaciones como proceso y de sus resultados como propiedades, sino que se trata de ver cómo en sus contenidos se expresan las tendencias esenciales de la personalidad y de cómo su poder reflexivo incide en las tendencias que orientan a la personalidad, contribuyendo a regularlas.

Estrechamente vinculado al problema antes señalado se encuentra el del estudio de la estructura de la personalidad, es decir, cómo determinar las formaciones psicológicas que intervienen en dicha estructura.

Para la solución de este problema metodológico son necesarios métodos que posibiliten conocer cuáles manifestaciones psicológicas de la personalidad constituyen unidades integrales, a partir de que se cumpla en esas manifestaciones la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo con el nivel de desarrollo que caracteriza a la personalidad. Por ejemplo, determinar si en la estructura de la personalidad de un estudiante, la autovaloración constituye una de sus formaciones psicológicas, representa orientar el estudio de esta manifestación psicológica para saber si ella es solo un autoconocimiento que no tiene carga afectiva intrínseca y por consiguiente no engendra ninguna actividad en el estudiante para desarrollar sus cualidades positivas o transformar sus características negativas con el objetivo de suprimirlas.

Para identificar esta manifestación psicológica como una unidad integral y, por consiguiente, como una formación psicológica de la personalidad, es necesario que los métodos que empleemos nos permitan identificar la autovaloración del estudiante como una reflexión consciente con la cual mediatiza sus tendencias motivacionales y al mismo tiempo, si esta reflexión del estudiante lo induce a actuar en consecuencia.

Sumamente importante es el problema metodológico que plantea el estudio de la personalidad en su dimensión reguladora. Este problema plantea la necesidad de utilizar métodos a través de los cuales el sujeto exprese las características esenciales de lo que lo induce a actuar, por qué y para qué actúa, así como las peculiaridades distintivas de su ejecución en las actividades más significativas para su personalidad.

El problema metodológico que surge al intentar estudiar la función reguladora de la personalidad abarca no solo las posibles vías para conocer qué es lo que ejerce esa función en el individuo, es decir, describir y descubrir sus instancias reguladoras, sino también saber cómo se produce la regulación, explicar su mecanismo, para poner a la luz sus regularidades y leyes.

Si tomamos el ejemplo de las capacidades del hombre, los métodos que se emplean para su estudio deben permitir detectar cuáles son sus capacidades, qué grado de eficacia tienen en la actividad a la que están referidas, etcétera.

Estos problemas metodológicos no abarcan todo lo posible, pero son una muestra de las exigencias que se plantean para el estudio psicológico de la personalidad.

Capítulo 3 Comunicación

Lugar que ocupa la categoría comunicación en el estudio de la personalidad

El estudio de la comunicación entre los hombres ha sido revitalizado en los últimos años en la psicología, aunque en realidad ha sido interés de nuestra ciencia desde mucho antes, y es natural que así lo sea. El hombre, tanto desde el punto de vista de su desarrollo histórico como de su desarrollo individual, no puede vivir ni satisfacer sus necesidades materiales y espirituales sin comunicarse con sus semejantes.

Estudiar la comunicación nos explica cómo se da la comprensión entre los hombres y su actividad conjunta, cómo estos llegan a "entenderse" en todas las esferas y grupos sociales en que participan durante su vida, ya sea el grupo familiar, de juego, estudiantil, laboral, etcétera.

La comunicación es un elemento de gran importancia que afecta directamente el rendimiento y el ajuste emocional del sujeto en la actividad que esté implicado. Pongamos, por ejemplo, el caso de un profesor que logra trasmitir un adecuado nivel de conocimientos a sus alumnos, porque domina su asignatura, pero es incapaz de percatarse del estado emocional de los mismos, de los problemas que los afectan, de sus peculiaridades individuales. Los trata a todos por igual, de un modo frío y distante para resaltar su autoridad en el aula. Esto crea una barrera en la comunicación que afecta el aprendizaje de sus alumnos. Ellos pueden temer hacerle preguntas, aclarar sus dudas, lo que incide en su comprensión.

La percepción que pueden tener estos jóvenes de su maestro no contribuirá a que vayan a solicitar su ayuda en caso de confrontar algún problema en la escuela, con otro compañero, o incluso un problema personal. Es posible que hasta la rechacen y por consiguiente, rechacen también su asignatura. Este profesor no podrá ejercer una influencia adecuada sobre sus alumnos, lograr que interioricen algunos valores aunque estos fueran característicos de su persona, como, por ejemplo, el amor a la ciencia, la dedicación a su trabajo, a su profesión, ya que existe un distanciamiento entre él y los jóvenes estudiantes por existir un inadecuado nivel de comunicación entre ellos.

Pudiéramos preguntarnos entonces, ¿qué es la comunicación? Al igual que se ha explicado al tratar de definir otros conceptos esenciales de la psicología, como, por ejemplo, el de personalidad, nos encontramos aquí que para definir la comunicación no existe aún una acepción única y aceptada por todos en la literatura psicológica. De esta forma, autores como L.S. Vigotsky y S.L. Rubinstein, interpretan la

comunicación como un intercambio de pensamientos, sentimientos, emociones. Otros, como G. M. Andreieva resaltan cómo la comunicación es un modo de realización de las relaciones sociales que tiene lugar a través de los contactos directos e indirectos de las personalidades y los grupos en el proceso de su vida y actividad social. Por otra parte, G. P. Predvechni y Yu. A. Sherkovin, recalcan, al definir la comunicación, en cómo esta a la vez que representa el proceso de intercambio de informes que contienen los resultados del reflejo de la realidad por parte de las personas, es además parte inseparable de su ser social y medio de formación y funcionamiento de su conciencia individual y social.

Estas definiciones servirán para ver cómo, independientemente de las diversas formas en que lo expresen los autores, existen elementos comunes y esenciales al definir la comunicación, que se explicarán a continuación:

Primero: La comunicación representa una forma de interrelación humana. En ella se expresa cómo los hombres interactúan y a su vez ella constituye una vía para la interacción. En la vida diaria, por ejemplo, si tenemos la posibilidad de escuchar la conversación entre dos personas, existen elementos para suponer qué tipo de relaciones mantienen entre sí, no solo por el contenido, por la voz, etc. ¿No pudiera usted al escuchar la conversación entre dos jóvenes suponer, por ejemplo, que son compañeros de estudio o que su relación no tiene nada que ver con su actividad escolar; que entre ellos parece haber alguna rivalidad, algún rencor oculto, o por el contrario parecen estimarse, ser buenos amigos; que sus relaciones son superficiales, vinculadas a una situación casual o que parecen ser relaciones íntimas? Así vemos cómo en la comunicación se expresan relaciones que establecen los hombres entre sí.

Por otra parte, a partir de esta comunicación se dan las relaciones entre las personas. Estas conversaciones son el modo en que influyen unos sobre otros, se ponen de acuerdo para realizar distintas acciones, realizan actividades conjuntas, por lo que la comunicación no solo expresa cómo es la interacción, sino es una vía para ella.

Segundo: La comunicación como forma de interrelación que se da entre los hombres no puede verse al margen de la actividad de los mismos. Desde su origen, el hombre necesitó relacionarse con otros al hacerse más compleja su actividad laboral, lo que a su vez suscitó la necesidad de comunicarse con sus semejantes y dio origen al lenguaje.

Esto quiere decir que desde su origen la necesidad de comunicación ha estado asociada a la actividad del hombre, se forma y desarrolla sobre la base de la actividad conjunta. Tan es así que las especificidades de la comunicación están permeadas, entre otras cosas (como la edad, particularidades de su personalidad, etc.), por las particularidades de la actividad en que los hombres participan. ¿Se comunican de igual forma un grupo de estudiantes que un grupo de obreros? ¿No adopta una peculiaridad especial la comunicación dentro del grupo estudiantil cuando cambia su actividad, por ejemplo, durante la Escuela al Campo, o durante un período de práctica de producción o práctica docente?

Las personas se comunican cuando interactúan, cuando realizan determinadas acciones en común. Esto no quiere decir que dicha comunicación no pueda

trascender los marcos de la actividad conjunta que le dio origen, por supuesto. La actividad conjunta de los estudiantes en la escuela propicia su comunicación, no solo sobre las labores escolares, etc., sino que entre ellos existe un intercambio acerca de muchos otros temas y da origen a relaciones que pueden perdurar por mucho tiempo más que el que están juntos en la escuela.

Tercero: La comunicación está condicionada por el lugar que ocupa el hombre dentro del sistema de relaciones sociales. Esto está muy vinculado a lo expresado anteriormente y ha sido muy estudiado desde los clásicos del marxismo-leninismo. La comunicación es a la vez resultado y condición del proceso de producción.

El hombre, al comunicarse con otros, es expresión no solo de su personalidad, de su conciencia individual, sino también es expresión del lugar que ocupa en la sociedad, de su clase, es portador de valores y elementos de la conciencia social. Así, por ejemplo, se pudieran encontrar diferencias en nuestro país, aun cuando en el socialismo se van desdibujando poco a poco las diferencias de clase, en las peculiaridades de la comunicación entre adolescentes de zonas rurales y zonas urbanas, debido a sus diferentes formas de vida.

Más aún se manifestarían diferencias, digamos en la comunicación que establecen los estudiantes entre sí, o los estudiantes y los profesores, en escuelas públicas y privadas en un país capitalista. Las personas piensan y sienten en función de cómo viven, y por consiguiente, se relacionan de diferente manera según su modo de vida, y así también se comunican.

Cuarto: La comunicación es un elemento trascendental en el funcionamiento y la formación de la personalidad. La concepción marxista-leninista acerca de la esencia social del hombre es punto de partida para la comprensión del papel que juega en la personalidad la comunicación. A pesar de las divergencias en cuanto a definiciones teóricas acerca de la personalidad, es general en la psicología de orientación marxista al reconocer, tal cual afirma L. I. Bozhovich que la condición fundamental que determina la formación de la personalidad del hombre es el lugar que ocupa en el sistema de las relaciones sociales y la actividad que en el mismo cumple.

Esto quiere decir que la formación de los contenidos psíquicos no se da solo a través de la relación que establece el sujeto con los objetos y fenómenos del mundo externo en su actividad con ellos, sino también a través de las relaciones que establece con otras personas, en su comunicación con ellas.

La importancia de la categoría comunicación en el estudio de la personalidad no ha sido tan trabajada como es el caso de la categoría actividad. B. F. Lomov, es uno de los autores que más ha insistido en los últimos años al respecto. Este autor se plantea la siguiente interrogante: ¿Pero se agota la vida real del hombre, su existencia, solo por el sistema de relaciones "sujeto-objeto"? ¿Descubre el análisis de las actividades que se transforman unas a otras el proceso de la vida completamente? Por lo visto, no. La existencia social del hombre incluye no solo la relación hacia el mundo de los objetos, o sea, natural o creado por el hombre, sino hacia las personas, con las cuales este hombre entra en contacto directo o mediatizado.

Es necesario destacar que el determinismo histórico-social de la personalidad no se da esencialmente a través de la relación con los objetos. La mediatización del adulto es aquí un elemento esencial. La vía fundamental, específicamente humana, que se da desde los primeros momentos de la vida y que va conformando los mecanismos y contenidos de la personalidad es el contacto comunicativo con el adulto. Este es quien introduce al niño en el mundo de los objetos.

La relación actividad y comunicación ha sido muy discutida en la psicología. No es la intención abundar sobre la polémica teórica de si la categoría actividad es suficiente para explicar la formación y el funcionamiento de la psiquis del hombre, o si de la relación sujeto-sujeto, es decir, de la comunicación puede derivarse un nuevo principio metodológico en la psicología marxista. Consideramos que es necesario recalcar la necesidad de abordar ambas categorías en su especificidad y en su interrelación en el estudio de la personalidad.

Se ha explicado cómo la personalidad se forma dentro del sistema de relaciones que el hombre establece con sus semejantes, pero es necesario también destacar que el sujeto de la comunicación es la personalidad, esta se expresa en la comunicación. Al expresarse, el hombre manifiesta sus motivaciones, conflictos, capacidades, rasgos del carácter, desarrollo de su voluntad. Se pone en juego durante la comunicación no solo el lenguaje, sino que este es portador de todo el mundo interno del hombre. Quien se comunica es la personalidad en su integridad.

Hasta aquí hemos visto los elementos esenciales que deben estar presentes en la comprensión de la categoría comunicación como otra categoría importante dentro de la psicología general. La comunicación, por tanto, pudiera ser estudiada, de una manera general como la expresión más compleja de las relaciones humanas, donde se produce un intercambio de ideas, actividades, actitudes, representaciones y vivencias entre los hombres que constituye un medio esencial de funcionamiento y de formación de su personalidad.

El estudio de la comunicación fue durante muchos años objeto de la psicología social, la cual no pudo prescindir del mismo al tratar al hombre en situaciones grupales. Dentro de la psicología social se enfatizó exageradamente en los elementos informativos de la comunicación (la trasmisión del mensaje, el sistema de códigos empleados, los canales por los que se trasmite, etc.), aspectos que son necesarios para la comprensión del fenómeno, pero que no lo agotan en su totalidad.

El estudiar el sujeto de la comunicación como personalidad ubica a dicha categoría en un contexto más amplio, que en realidad le es propio. Dada la relación comunicación-personalidad, la comunicación es vista como una vía para la formación de contenidos psicológicos y un marco adecuado para profundizar en el conocimiento del mundo subjetivo del hombre, por lo que se vincula a la teoría psicológica general.

Dentro del marco de la psicología de orientación marxista, la comunicación fue trabajada como categoría fundamental a partir de los trabajos de L. S. Vigotsky acerca de las funciones psíquicas superiores, quien destacó como estas no responden a la línea de la evolución biológica, sino que son el resultado de la asimilación de los productos de la cultura, lo que se da solo a partir del contacto entre los hombres. En este sentido es de destacar también la idea de L. S. Vigotsky acerca del origen interpsicológico de todo lo psíquico, es decir, cómo cada función psíquica y la personalidad en general se generan como procesos interpsicológicos para luego interiorizarse.

Posterior a los trabajos de L. S. Vigotsky, la obra de sus seguidores estuvo más encaminada al estudio de la relación de lo psíquico con el mundo externo, al estudio de la actividad, promoviéndose numerosas investigaciones dirigidas al área cognitiva y centrándose el análisis de la personalidad más bien en la relación sujeto- objeto. Hacia la década del 60 comienza a remontarse con fuerza en la psicología marxista la necesidad del estudio de la comunicación como una vía para abordar aspectos fundamentales del mundo interno del hombre.

Por otra parte, en la psicología de orientación no marxista nan existido corrientes que han abordado el papel de la comunicación en el desarrollo de la personalidad. En sentido general, se señala que estas teorías adolecen todas de un enfoque no histórico del problema y, además, no personológico, pues en ellas se tiende a ver la comunicación como un fenómeno aislado en sí mismo.

Estudio de algunas especificidades de la comunicación

Dentro de las especificidades de la comunicación las más importantes son las siguientes:

Carácter activo de ambos polos

El proceso de comunicación por su propia naturaleza tiene sus características. Algunos autores han tratado de ajustar dicho proceso al de la actividad, cuyas regularidades, estructura, etc., están más estudiadas. Sin embargo, la comunicación no debe ser analizada a partir de esta concepción. Si bien en la actividad que el hombre realiza con los objetos (materiales y espirituales) se manifiesta un polo activo (el del sujeto con su acción transformadora, reflejando la realidad) y otro no activo (el del objeto que por sí mismo no ejerce acción como tal sobre el sujeto), en la comunicación la situación es diferente, ya que ambos polos son sujetos activos.

No es posible analizar al sujeto como algo pasivo ni aun en aquellos momentos de la comunicación en que esté recibiendo información del otro. Continuamente los participantes en el proceso se encuentran procesando esta información y expresando, en función de cómo se dé este procedimiento de acuerdo con las características de su personalidad, las emociones, valoraciones, impresiones, ideas, que le provocan esta interacción con el otro.

En ocasiones esta reacción ante la información que le va llegando se hace a través de la palabra (una pregunta, un comentario, etc.), pero también esto se da de forma extraverbal (un gesto, una expresión en el rostro de asombro ante lo que está escuchando, la manifestación de alegría o tristeza causada por lo que dice el otro

interlocutor, etc.). En la comunicación el sujeto nunca es un receptor pasivo y sus participantes continuamente están recibiendo retroalimentación de la misma.

La habilidad para captar esta retroalimentación, esta respuesta (dicha o no dicha) del otro y orientar la comunicación en función de ella es muy importante para establecer una buena comunicación. El profesor, por ejemplo, al ir explicando su clase debe estar atento a las expresiones de sus estudiantes. Debe ser capaz de darse cuenta de si lo que dice les está resultando interesante o si por el contrario se muestran desinteresados, de si sus criterios son aceptados o suscitan desacuerdo; o si se le comprende o no. Todo esto se hace fundamentalmente a través de la observación, ya que los estudiantes se encuentran en silencio, o pueden hacer algún que otro comentario. Esto le servirá para saber si debe argumentar mejor, exponer criterios de otros autores, ser más convincente, poner ejemplos de la vida práctica, que logren interesar a los alumnos, hacer alguna pausa en la explicación o hasta quizás algún comentario simpático para que se relajen.

Este carácter continuamente activo de ambos polos de la comunicación, le hacen ser un proceso extremadamente dinámico y muchas veces de difícil comprensión.

Carácter plurimotivado

La comunicación tiene un carácter motivado, orientada a la satisfacción de necesidades del hombre. Estos móviles de la comunicación pueden ser variados, por lo que se plantea que es plurimotivada, es decir, puede estar orientada por distintas motivaciones. Incluso hay autores que plantean que durante el propio proceso de la comunicación estas motivaciones iniciales del sujeto pueden ir transformándose por la acción del otro, hecho ampliamente demostrado científicamente.

Tan importante como conocer las formas y modos en que el hombre se comunica con sus semejantes es conocer qué es lo que lo mueve a esta comunicación. Así pudiéramos ver a sujetos que lo que orienta sus relaciones dentro del grupo es la valoración y estimación de sus compañeros, otros que buscan el contacto interpersonal como vía para obtener ganancias secundarias (como puede ser algo material, un regalo, alguna concesión especial) y así muchos otros casos.

El conocer las motivaciones del sujeto nos hace comprender mejor su comportamiento y actuar sobre él.

Niveles

Existen diversos niveles de comunicación en función de la participación del sujeto en la misma. En algunos casos el sujeto se compromete afectivamente en ella, ya que de acuerdo con sus motivaciones esta comunicación tiene una signifi-

cación especial para él, mientras que en otros casos queda un poco "al margen", sin darse un compromiso emocional. Cuando en el sujeto no se da esta implicación personal la comunicación no constituye un elemento importante que pueda conducir a cambios en su personalidad.

En ocasiones puede darse cierto distanciamiento entre lo que se expresa y lo que se siente. Un alumno, por ejemplo, puede conducirse con sus compañeros en forma amistosa por no enfrentar situaciones penosas con ellos y sin embargo no sentir verdaderamente este sentimiento de amistad que expresa, no identificarse emocionalmente con sus amigos, lo que quiere decir, alegrarse de su alegría, sufrir tanto como ellos sus reveses, sentir una verdadera preocupación por sus problemas. Esta comunicación con sus compañeros de aula sería un tanto "formal", no influiría significativamente en el desarrollo de cualidades morales que pudieran surgir, como por ejemplo, la verdadera camaradería, el humanismo, la solidaridad.

El doctor en Ciencias Psicológicas, F. González Rey se refiere en este sentido a las llamadas situaciones coherentes y no coherentes de comunicación; en las primeras, coincide el mensaje verbal con los índices no verbales que se trasmiten y con el comportamiento de la persona. Sin embargo, en las llamadas situaciones no coherentes o de "doble vínculo" la esfera afectiva se enajena en relación con los significados que se expresan. Es como si se dieran dos mensajes contradictorios: uno que se expresa verbalmente y otro que se manifiesta extraverbalmente, en la conducta del sujeto. Por ejemplo, como el caso de una madre que rechaza a su hijo por atribuirle las causas de frustraciones en su vida personal y sin embargo es muy solícita con él, atiende todas sus necesidades, aunque en el tono afectivo de su relación no se traduce realmente amor hacia él.

Esto es justamente la no implicación emocional del sujeto en su proceso de comunicación, de que hablábamos anteriormente, lo que constituye un elemento muy nocivo para la formación de la personalidad, ya que se va enajenando el mundo interno de la conducta externa del hombre.

El individuo va aprendiendo a comportarse en diversas formas, independientemente de lo que sienta y piense, lo que da lugar a manifestaciones no sinceras y conformistas. Va interiorizando estos patrones de comunicación que luego puede ir trasladando de una a otra esfera de su vida (del grupo familiar, al estudiantil, al laboral).

El profesor, en la dirección del trabajo educativo con sus alumnos, debe tener esto muy presente. No se ha logrado mucho si los estudiantes se expresan de una forma adecuada a las normas morales de la sociedad si estas no cobran un verdadero sentido personal para ellos. El propio profesor debe ser coherente en su comunicación con los alumnos y dentro del colectivo pedagógico.

Estructura de la comunicación

Al hablar de la estructura de la comunicación se analizan sus componentes. Existen tres aspectos esenciales en la comunicación: comunicativo, interactivo y perceptivo.

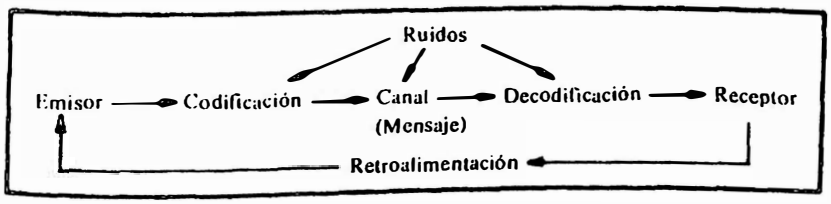
Aspecto comunicativo

El aspecto comunicativo es visto como el intercambio de información entre los sujetos que se comunican. Esta información es amplia, es decir, las personas en el curso de la actividad conjunta intercambian ideas, intereses y también estados de ánimo, sentimientos, etcétera.

En la psicología occidental se ha absolutizado, de forma general, este aspecto de la comunicación. En las teorías de la información, solo se analiza cómo se trasmite la información y no su contenido. En relación con esto, G. M. Andreieva plantea que cualquier examen de la comunicación humana desde el punto de vista de la información fija únicamente el aspecto formal de la cuestión, o sea, cómo se trasmite la información, mientras que en las condiciones reales la información no solo se trasmite, sino que se forma, precisa, desarrolla.

El esquema de la figura 2 representa el flujo de información durante el proceso de comunicación, lo que puede ser analizado en una situación escolar.

Modelo clásico de la teoría de la comunicación



Contexto Social

El emisor es aquel que emite la información, por ejemplo, el profesor. El receptor es a quien va dirigida la información, es decir, los estudiantes. El mensaje es lo que se trasmite, lo que en el contexto de la clase serían los contenidos de la misma, más toda la carga afectiva con que se expresa el profesor (el interés que manifiesta por lo que dice, las emociones que se manifiestan, etc.). La codificación sería el proceso a través del cual el emisor prepara su mensaje para que pueda ser recibido por el receptor, previa decodificación que es su proceso inverso. La información se trasmite a través de uno o varios canales, que pueden ser la propia voz del profesor, su mímica, una lámina, la pizarra, etcétera.

Existe siempre durante el proceso una retroalimentación, es decir, una información al emisor de cómo está siendo recibido el mensaje. Esta retroalimentación la tiene el profesor, por ejemplo, por las preguntas que hacen los estudiantes, por su manera de realizar los ejercicios durante la clase, por la expresión de su rostro, etc. Las interferencias que pueden estar afectando la comunicación se conocen como "ruidos", que pueden provenir de cualquiera de los elementos del proceso. Por ejemplo, el profesor puede tener dificultades en su expresión, no ser coherente al explicar sus ideas, y entonces el ruido estaría en la codificación.

También puede ser que el nivel de conocimientos del estudiante sea muy bajo, no maneje los conceptos esenciales y no pueda decodificar el mensaje. Puede crear ruido en la comunicación una lámina mal diseñada, una pizarra en mal estado que no permita ver claramente y distorsione la información. En estos casos el ruido estaría en el canal.

El modelo clásico de la teoría de la información no tiene en cuenta el carácter activo que tiene también el receptor, el hecho de que cada participante presupone al otro como activo, se orienta hacia él para dirigirle la información, analiza sus motivos junto a los propios y también en la respuesta recibe una nueva información. La comunicación, por tanto, no es solo movimiento de información, sino un intercambio activo, por lo que A. N. Leontiev plantea que las personas no sólo intercambian sino que tratan de elaborar un sentido común.

Por otra parte, la información no solo es recibida, sino que también es comprendida. Durante el proceso docente se evidencia claramente esta idea. Por ejemplo, cuando el profesor de idiomas explica una nueva palabra esta no es solamente escuchada, sino que también deberá ser comprendida.

La información es siempre trasmitida por un sistema de signos que implican una codificación por parte del emisor, cuando este tiene que organizar su idea en forma de palabras, y un proceso de decodificación cuando en el receptor es recibida la información y esta es llevada a sus propias imágenes. Por esto el receptor y el emisor deberán tener un sistema similar de signos. Esto, sin embargo, no basta. Si se acepta la comunidad entre ambos participantes de un mismo sistema de signos y significados, por ejemplo, la palabra, debemos aceptar que esta puede ser comprendida de diferente forma de acuerdo con la posición social, edad, características psicológicas de los participantes. Esto lleva a pensar en la necesidad de inclusión de los participantes de la comunicación en un cierto sistema común de actividad, en un contexto común. Por ejemplo, en la situación docente entre el profesor y el alumno, cuando ya llevan un tiempo trabajando juntos, se debe producir una fácil comprensión, hay una experiencia común, el alumno se "acostumbra" a la forma de explicar de su profesor y este a su vez sabe cómo organizar su clase para ser mejor comprendido.

Una característica del intercambio de información es que por medio del sistema de signos los participantes pueden influir unos sobre otros. Por eso la eficacia de la comunicación puede ser medida por la eficacia de la influencia ejercida.

En el proceso educativo esto se hace particularmente claro, cuando el profesor concibe y ejecuta conjuntamente con sus alumnos el plan de trabajo educativo, cuya efectividad es medida por el cumplimiento de los objetivos propuestos; por ejemplo, en cuanto a eliminar las indisciplinas del grupo y de sus integrantes por separado.

En las condiciones de comunicación pueden surgir barreras, no solo por problemas de los canales de comunicación, ruidos en el proceso de codificación y decodificación, sino también por diferencias en la posición social de los participantes y en consecuencia, su diferente concepción del mundo, así como por características psicológicas de los mismos; por ejemplo, exagerada timidez o reserva. Estas últimas causas pueden modificarse a través del aprendizaje y de entrenamientos socio-psicológicos, estos los mencionaremos más adelante.

Otro aspecto a destacar dentro del aspecto comunicativo es la existencia de diferentes medios de comunicación, que son los sistemas de signos utilizados en la misma. Estos pueden dividirse en dos grupos: verbales y no verbales.

El lenguaje es el medio más universal de comunicación, pues es el más preciso, y a través de él se altera menos el significado trasmitido. En la literatura existen muchas investigaciones sobre las condiciones y medios utilizados para aumentar el efecto de la influencia verbal. En nuestro país, están, por ejemplo, los trabajos de los Candidatos a Doctor Vicente González y Amado García. En general, el efecto de la influencia está dado por la relación que guardan las características del emisor, la posición que este asuma y los objetivos que persiga, con estas mismas características del receptor. Por ejemplo, un profesor que explica muy bien su materia, pero que se mantiene un poco distante de sus alumnos, puede ejercer una influencia diferente dentro de los distintos estudiantes del grupo: en algunos, cuyo objetivo es coincidente con el del profesor, puede ser muy efectivo pero en otros, que necesitan de una relación diferente, que persiguen otros objetivos, esta influencia no es efectiva.

Los sistemas de signos no verbales en la mayoría de los casos son auxiliares, de apoyo al sistema verbal y trasmiten información, tanto de contenido como afectiva. Los signos pueden ser de diferentes tipos, como la vocalización, la entonación, las pausas, el ritmo, los gestos, etc. Se incluyen también el contacto con los ojos, su expresión y movimiento, muy importante en la comunicación de los niños y necesario también en la de los adultos, que fijan su atención generalmente en los ojos. Cuando una persona nos habla, tendemos a mirar sus ojos. Los que hablan ante un auditorio, como el profesor, deben hacerlo siempre de frente a este y fijar su atención en uno u otro miembro del grupo, detectando la influencia de su discurso por la expresión de los que escuchan.

Aspecto interactivo

Se refiere a aquellos aspectos de la comunicación relacionados con la organización inmediata de la actividad conjunta. La interacción se pone de manifiesto en la organización de la actividad que se realiza con otros. ¿Cómo se da este proceso? ¿Cuándo se produce el intercambio de ideas, sentimientos? Al producirse la influencia mutua se producen nuevos intentos conjuntos de organizar la actividad, cada persona hace su aporte, se intercambian también acciones, se planifica la actividad común. B. F. Lomov plantea que esta planificación hace posible regular las acciones de un sujeto por los planes surgidos en la cabeza de otro.

Este enfoque impide aislar o identificar interacción y comunicación. La comunicación, según G. M. Andreieva, se organiza en el curso de la actividad conjunta, a propósito de ella y precisamente en este proceso las personas deben intercambiar información y la actividad misma, es decir, elaborar las formas y las normas de acción conjunta. Al analizar la interacción de esta forma, como organización de la actividad, estudiamos el contenido real, objetivo de la comunicación.

Las interacciones en la comunicación pueden ser de diferentes tipos. Hay una tendencia general a clasificarlas en pares contrapuestos, tales como:

1. Cooperación y competencia.
2. Acuerdo y conflicto.
3. Adaptación y oposición.
4. Asociación y disociación.

Los más estudiados son la cooperación y la competencia, que reflejan el *status* de la sociedad capitalista. Por su parte, la psicología en el socialismo ha analizado con mucho interés; dentro de las interacciones de cooperación, el comportamiento de ayuda y una nueva forma de interacción típica de la sociedad socialista, la emulación, donde se conjuga la ayuda y la rivalidad, diferenciándose de la competencia por la motivación, objetivos y relaciones.

L. I. Umanski plantea tres modelos de organización de la actividad conjunta:

1. Cada participante hace parte del trabajo común independiente de otros. Este es un modelo llamado conjunto-individual. Ejemplo: cuando se trata de escribir un trabajo que tiene diferentes partes y estas son desarrolladas por diferentes personas.
2. Cada participante hace parte del trabajo común sucesivamente, dependiendo de lo hecho por el otro previamente. Se le nombra conjunto-sucesivo. Ejemplo: como se da en las cadenas de producción.
3. Interacción simultánea de cada participante con todos los demás. Se le llama conjunto-recíproco. Ejemplo: discusiones grupales, equipos deportivos.

El profesor en su actividad cotidiana puede utilizar diferentes modelos en el trabajo con los estudiantes. Por ejemplo, una actividad práctica de consultar diferentes textos por equipos y discusión grupal posterior, combinando así el primer y tercer tipo.

Ahora bien, ¿este aspecto interactivo que se refiere al plano de la actividad es independiente de las características psicológicas de los participantes en ella, de las relaciones que mantienen los mismos? De ninguna manera puede separarse una y otra cosa. Las relaciones están "permeando" la interacción, de manera que propician qué tipo de interacción se da (si de colaboración, si de oposición, etc.) y el éxito de la actividad en común. La interacción entre los que se comunican se da de manera objetiva, pero adopta diferentes matices que dependen de las orientaciones, actitud, etc., de los participantes.

Aspecto perceptivo

Se refiere a la "percepción" y más que a esta a la toma de conciencia, al conocimiento del otro sujeto. De esta forma puede entenderse como la imagen física que se tiene del otro, más la representación de sus características de comportamiento, intenciones, ideas, capacidades, emociones, etc., y además la imagen de las relaciones que unen a cada sujeto de la comunicación. Es la imagen general que se tiene

del otro (u otros) y de las relaciones que los unen, lo que lleva a una comprensión mutua.

Las impresiones que se tienen del otro sujeto regulan la comunicación. Esto ocurre porque en la medida que conocemos al otro nos conocemos a nosotros mismos, y de la exactitud de esta impresión depende el éxito de las acciones conjuntas.

Cuando se produce el conocimiento del otro se realizan simultáneamente varios procesos: la evaluación afectiva del otro, el conocimiento del sistema de acciones y los cambios de conducta de este, para sobre la base de ello, elaborar la propia estrategia de nuestro comportamiento. Además, debe tenerse en cuenta también cómo el otro lo percibe a uno, cómo intenta comprendernos. Un ejemplo de esto se evidencia cuando el profesor o el jefe de cátedra planifica una entrevista con un alumno o subordinado que tiene dificultades. Esta planificación deberá hacerla teniendo en cuenta cómo es ese sujeto: si es introvertido, si es ecuánime o impulsivo, si reconoce o no sus dificultades, para poder prever la posible respuesta, la posible influencia de su conversación de acuerdo con el prestigio y autoridad que tenga el profesor, según hayan sido sus relaciones históricamente.

Por tanto, el análisis de esta toma de conciencia lleva en sí dos aspectos: el conocimiento y la comprensión del otro, y la reflexión de cómo el otro me comprende a mí, de cómo soy percibido por él. Esta comprensión implica elementos cognoscitivos y afectivos.

En esta comprensión y conocimiento mutuos intervienen las expectativas, deseos, motivos y experiencia pasada de los sujetos. Por ejemplo, cada persona, a través de su experiencia individual va creando patrones de aceptación y rechazo, dados por cualidades que va valorando como positivas o negativas a través de su experiencia. La presencia de estas cualidades en una persona hace adoptar una actitud positiva hacia la misma o a la inversa. En este sentido actúan también los prejuicios.

Puede ser, digamos, que el profesor tienda a rechazar a un alumno por su aspecto personal y esto influya en su trabajo con el mismo. Quizás al profundizar en su conocimiento llegue a valorar sus cualidades positivas, pero si es muy rígido en estos patrones, esto creará una "barrera" para que pueda percibirlo tal como es, comprenderlo y comunicarse adecuadamente con él.

El acercamiento al alumno puede tener lugar a través de diferentes formas, por ejemplo: la identificación, ponerse el profesor en lugar del alumno y asimilar sus puntos de vista como propios, la llamada empatía o comprensión afectiva. También puede aparecer la atracción como actitud hacia el alumno sobre la base de una valoración emocional.

En diferentes investigaciones se ha demostrado que en esta percepción mutua influyen además factores como la primera impresión recibida, por ejemplo, por el profesor, que si es agradable o no, puede permear posteriormente su conocimiento del alumno. Este es un elemento importante para el profesor en su primer contacto con los estudiantes.

También en la percepción influye lo que se conoce como "efecto de halo". Este aparece cuando por una experiencia anterior, primera impresión o referencia ajena, se adquiere una disposición positiva o negativa hacia una persona que impide ver lo actual, lo verdadero, se asimila o se rechaza toda influencia de esa persona, se le atribuyen determinadas características que no siempre son exactas.

Esto aparece, por ejemplo, en los actores, que cuando se tienen como buenos, todas sus interpretaciones se consideran excelentes, por lo general, aunque no lo sean realmente. Otro ejemplo donde se manifiesta cómo afecta la percepción el efecto de halo se muestra en una investigación realizada por A. A. Bodaliev, quien realizó un experimento con una foto que presentó a un grupo de jóvenes diciéndoles que se trataba de un sabio y a otro grupo diciéndoles que se trataba de un delincuente. Al pedir la descripción de esa persona, para el primer grupo, los ojos hundidos eran signo de estudios profundos, sin descanso, mientras que para el segundo eran índice de villanía, morbosidad.

Muchas veces al tenerse una información incompleta sobre el otro, se le atribuyen otras características a este por parecido con otros modelos o sobre las propias experiencias en situaciones análogas. En algunos trabajos se ha demostrado que la esfera de atributos está relacionada con las particularidades psicológicas del que atribuye. Esto se aprecia en la tendencia del profesor a atribuir cualidades positivas a los alumnos con buenos resultados docentes o cualidades negativas a los alumnos con dificultades en su rendimiento escolar.

El éxito de la comunicación depende de la máxima coherencia entre todas estas imágenes de uno y otro sujeto de la comunicación, así como el acercamiento de estas a las características reales de ambos sujetos y de su relación.

Hasta aquí se han abordado los tres aspectos estructurales de la comunicación. Es importante destacar que los mismos no existen por separado, sino que en la comunicación real se dan simultáneamente y se interpenetran.

Funciones de la comunicación

B. F. Lomov atribuye a la comunicación tres funciones fundamentales: informativa, afectiva y reguladora.

Función informativa

Comprende el proceso de recepción y trasmisión de la información. Para la personalidad es una de las vías más importantes de adquisición de la experiencia histórico-social, como ya hemos explicado, por lo que contribuye al desarrollo de esta.

Es reconocido por todos, por ejemplo, el valor que tiene para el desarrollo de la autoconciencia y la autovaloración la asimilación de las opiniones que tienen los otros de uno.

La recepción de la información también puede ser una vía de conocimiento del medio circundante, tanto social como material. Se ha explicado también cómo la personalidad se expresa en la comunicación, por tanto, en los contenidos de la

información, sus propósitos y forma en que se expresan. Así pudiéramos ver, por ejemplo, que la información necesaria para explicar un concepto puede ser en esencia la misma, pero la forma en que se dice, las palabras que se escogen, los caminos por los que se lleva al alumno, pueden ser muy diferentes entre dos profesores, de acuerdo, entre otras cosas, con sus características de personalidad.

Esto demuestra cómo la comunicación no puede reducirse al intercambio de información, puesto que en ella se implican sujetos con determinadas características diferentes, de modo que en este proceso no se puede ver al hombre como una máquina de recepción y trasmisión de información.

Como es evidente, la función informativa de la comunicación se da fundamentalmente a través del aspecto comunicativo de la misma.

Función afectiva

Incluye toda la gama de emociones, sentimientos, vivencias, en general, que aparecen y se desarrollan en la comunicación y que se expresan en la necesidad que tiene el hombre de compartir sus impresiones, de sentirse comprendido. Esta función se da, fundamentalmente a través de los componentes interactivo y perceptivo. En el primero, por las vivencias que provoca el intercambio en la actividad, así como las relaciones interpersonales que en esta surgen, por ejemplo, las vivencias agradables que provoca la cooperación, la ayuda mutua, en un equipo deportivo. Por otra parte en la percepción del otro pueden movilizarse emociones de diferente carácter, puede nacer la atracción o repulsión.

Al comunicarse con una persona hasta entonces desconocida se van descubriendo puntos de común acuerdo, similitud de intereses, gustos, etc., que dan origen a un sentimiento de amistad, por ejemplo.

En el proceso docente es muy importante considerar esta función. Un error que en ocasiones cometen algunos profesores es considerar que sus relaciones con el estudiante deben limitarse a dar una buena clase, sin considerar que las relaciones afectivas, la satisfacción que los alumnos sientan al relacionarse con él, pueden ayudarlo a ejercer una mayor influencia sobre los mismos.

Función reguladora

Se relaciona con el control de la conducta, de la acción de los participantes en la comunicación y se expresa en la influencia mutua de unos sobre otros. Esta función se da a través de los tres componentes de la comunicación. En la medida en que una información puede determinar un cambio del sujeto que la recibe, como, por ejemplo, al darse una orden, vemos la regulación a través del componente comunicativo.

En el aspecto interactivo esto es aún más claro. Al organizar la actividad conjunta se distribuyen las tareas y por tanto se regula la actividad de los otros. Por ejemplo, dentro de un equipo de estudiantes, el trabajo a realizar.

La función reguladora se da también en el componente perceptivo, en la medida en que el conocimiento del otro puede conducir a una valoración crítica de la propia conducta y una tendencia a la imitación o al cambio. Digamos el caso de un joven buen estudiante, amable, simpático, que comienza a compartir con otro que es muy indisciplinado, porque ambos se interesan por el deporte. En su mutuo conocimiento el segundo puede valorar los éxitos de su compañero y puede comenzar a cambiar su forma de conducirse.

El maestro en su trabajo debe explotar todas estas vías a partir de las cuales puede ejercer en su comunicación con los estudiantes una función reguladora, de influencia, desde su función de modelo hasta la distribución de tareas, la promoción de determinadas relaciones entre sus alumnos y el desarrollo del grupo en general.

Al igual que en los elementos estructurales, las funciones no están aisladas. A Casañas expresa:"En el acto comunicativo real, las tres funciones están presentes y estrechamente entrelazadas."[1]

Sin embargo, con respecto a esto se señala que puede darse el caso de que prevalezca una función sobre otra, de acuerdo con los motivos de los que interactúan, a lo que se llama *asimetría funcional de la comunicación*. Esto quiere decir que se absolutiza o se hiperboliza una función a costa de las restantes. En el proceso docente-educativo puede ocurrir que el maestro absolutice la función informativa en detrimento de todas las demás, preparando su clase a partir solo de los requerimientos de su ciencia, preocupándose solo de dar información adecuada y descuidando la función afectiva y reguladora que debe tener su comunicación con los estudiantes. Otro ejemplo de asimetría funcional pudiera ser el caso en que en la comunicación entre los miembros del grupo estudiantil se hiperbolice la función afectiva, garantizándose así una sensación de bienestar, de ser aceptado y valorado, de ser comprendido, pero minimizando el papel del grupo en cuanto a la orientación, el flujo de información dentro del mismo. El estudiante también necesitaría que sus compañeros en un momento determinado le den alguna información necesaria para él, le orienten qué hacer, le critiquen alguna conducta negativa para que la supere.

Mecanismos de la comunicación

Cuando se estudia la comunicación de una forma u otra se intenta descubrir con qué mecanismos, a través de qué vías y cuáles son los factores que optimizan la influencia mutua. Esto ha sido hasta ahora estudiado principalmente por la psicología social.

G. M. Andreieva plantea que el principal factor determinante de la influencia mutua es la actividad conjunta. Por ejemplo, si un profesor desea educar la respon-

[1] Colectivo de autores: *Investigaciones de la personalidad en Cuba*, p. 183.

sabilidad en sus alumnos, deberá planificar diferentes actividades conjuntas con este objetivo. Aquí se resalta la relación actividad-comunicación que ya hemos explicado anteriormente.

Se plantean como mecanismos de la comunicación los siguientes: contagio, persuasión, sugestión e imitación.

Contagio

Es el sometimiento involuntario del sujeto a determinadas conductas o estados psíquicos. En la psicología burguesa se le menciona en estados de éxtasis religiosos, psicosis masivas, etc. No se contemplan los casos de conductas organizadas, socialmente aprobadas, guiadas por un ejemplo personal, que pueden ser incluso compensadoras de una organización deficiente.

Por ejemplo, en el clímax de una batalla, cuando no se puede trasmitir una orden de ataque a todos los soldados, estos siguen a su oficial que se levanta y avanza audazmente contra el enemigo. Esto, por supuesto, está respaldado por el prestigio de ese oficial, la confianza que sus subalternos tengan en él, además de motivos comunes que guían la actuación de todos, el valor social de los ideales que defienden. Estos casos pueden verse también en tareas de choque y diversas actividades.

Puede darse el caso de un profesor que quiere educar en sus alumnos la perseverancia, el tesón, la voluntariedad y planifica una excursión para escalar una montaña de difícil acceso. En el punto culminante de la escalada, cuando todos están cansados y el camino es más escabroso, si el maestro sigue subiendo, y anima a los jóvenes con su estado de ánimo optimista, estos lo siguen y la actividad puede ser aleccionadora para ellos.

Persuasión

Es un proceso de fundamentación lógica con el objetivo de obtener el consentimiento del sujeto que recibe la información. La persuasión es un mecanismo típico del trabajo político-ideológico, del proceso educativo, y también se ve en la vida diaria.

La persuasión, según G. P. Predvechni y Yu. A. Sherkovin, supone un cambio en la conciencia del interlocutor que lo prepara para defender un punto de vista y actuar en correspondencia con él.

En la persuasión el que recibe la información hace conclusiones por sí mismo, concordando finalmente con el que le dio la información. La persuasión es un mecanismo preferentemente intelectual.

Este mecanismo es muy utilizado en el proceso docente, cuando el profesor expone una clase, cuando analiza una respuesta del alumno. Se utiliza tanto en el

trabajo individual como en el trabajo con el grupo, en el aspecto docente y en el educativo.

El efecto de la persuasión depende no solo de su propia argumentación, sino también de las características psicológicas tanto del emisor como del receptor, de la experiencia pasada entre ambos, de la autoridad del emisor, de la percepción que el otro tenga de él. La persuasión, a pesar de ser un medio de influencia preferentemente intelectual, también puede apelar a los sentimientos del interlocutor; por ejemplo cuando se argumenta una idea apelando al sentimiento del deber, a la dignidad, lo que puede movilizar sus procesos volitivos.

En la actividad docente la persuación puede apoyarse en demostraciones directas e indirectas. Por ejemplo, en la explicación de un teorema matemático se demuestra cómo se cumple este con datos, ejemplos, etc. De esta manera los alumnos aceptan dicha información como verdadera. También puede utilizarse la demostración indirecta cuando analizamos el error de un alumno en la brigada. Esto puede servir de demostración de la conducta correcta no solo al implicado, sino indirectamente a los demás al analizar y enjuiciar al otro.

Sugestión

Es el modo de influencia comunicativa dada por la percepción no crítica de las informaciones sin recurrir a la argumentación o demostración. En la sugestión no hay acuerdo, solo aceptación. Es una influencia preferentemente afectiva.

La sugestión depende de la edad del interlocutor, de sus características psicológicas (hay personas más fácilmente sugestionables que otras), de la situación en que se produzca, la misma, pero sobre todo de la autoridad de la fuente que da la información, de la sinceridad de sus intenciones y la autenticidad de las mismas. Un caso típico de esto se da en los niños cuando se inician en la vida escolar y asumen una actitud no crítica hacia su maestro y toda la información que este trasmite con o sin argumentación es aceptada por ellos.

La sugestión puede ser utilizada en algunas ocasiones en el trabajo educativo. Cuando se logra es muy efectiva.

Imitación

Implica no solo la aceptación de los rasgos internos de la conducta de una persona, sino la reproducción por el sujeto del modelo de comportamiento demostrado.

Algunos autores la consideran una forma voluntaria de contagio. Depende también de la edad (hay edades en que es un mecanismo muy utilizado), de las características psicológicas de ambos sujetos, la actitud que se tenga hacia el que se

imita. Por esta vía los niños adquieren numerosos patrones de conducta de los adultos, y también, los adolescentes, de sus propios compañeros. En los adultos se presenta mucho menos dado el conocimiento que este tiene de sí mismo y sus posibilidades, del desarrollo de su autodeterminación y sus valoraciones críticas de los que lo rodean.

En general, el conocimiento y utilización de estos mecanismos son importantes para el profesor, pues pueden ayudarle a realizar un trabajo educativo más efectivo. Es de resaltar cómo en todos ellos la efectividad de su utilización depende en gran medida del prestigio de la figura que dirige la comunicación, por lo que el maestro debe lograr este elemento fundamental.

Estilos de comunicación

Hemos explicado anteriormente cómo la personalidad se expresa a través de la comunicación. Esto va a determinar formas peculiares, individuales, que tienen las personas a la hora de comunicarse con los demás, que también las caracterizan. Por tanto, una forma en la que la personalidad se implica en la comunicación son los estilos que el sujeto adopta en ella.

El estilo de comunicación es la forma en que la personalidad se orienta al organizar, dirigir y participar en la comunicación con los demás. A pesar de que el contexto en que se dé la comunicación, las particularidades de hacia quién va dirigida, etc., dan su especificidad al proceso, existe un estilo personal que es la manera en que el sujeto habitualmente se comunica.

Estos estilos de comunicación aún han sido poco estudiados. En nuestro país el Doctor en Ciencias Psicológicas, Fernando González Rey ha abordado el tema y plantea que los estilos difieren tanto en su contenido como en su forma. De acuerdo con ello en cuanto a la forma se refieren aquellos que se mueven en la dimensión extroversión-introversión, es decir, de formas más abiertas, donde el sujeto se expresa tanto en el elemento informativo como en la comunicación de sus vivencias, puntos de vistas, etc., sin reservas, hasta las formas que caracterizan al sujeto introvertido que difícilmente expresa todo lo que siente, y no se "abre" ante su interlocutor.

Otras formas de comunicación se refieren a aquellos estilos centrados en la tarea (cuando se prioriza el cumplimiento de los objetivos propuestos en la relación) o centrado en las relaciones (cuando se orienta la comunicación atendiendo fundamentalmente el elemento humano, preocupación por el otro y por mantener la relación).

En todas estas formas de comunicación se dan a veces posiciones extremas e intermedias. Por ejemplo, un dirigente estudiantil cuyo estilo sea muy centrado en la tarea, llega al extremo de compulsionar a su grupo de compañeros para que cumplan con una tarea propuesta como puede ser la incorporación al Destacamento Pedagógico, sin preocuparse de los conflictos personales que puede causar en algu-

nos alumnos que tienen ya una orientación profesional definida hacia otra esfera, o sin preocuparse de que la tarea no haya sido asimilada por los demás y esto afecte las relaciones dentro del grupo, ya que algunos elementos del mismo se sienten presionados, no están de acuerdo. En otro caso extremo estaría aquel que muy centrado en las relaciones, se preocupa por mantener buenas relaciones en el grupo, no disgustar a sus compañeros, mantener un clima favorable, aunque no se cumplan las tareas y metas grupales.

Existen formas intermedias en que el sujeto tiende a garantizar las tareas pero utiliza métodos persuasivos, explica las mismas, trata de que los demás las asuman como suyas, busca el apoyo y comprensión de los otros, no descuidando así las relaciones humanas.

Los estilos de comunicación pueden diferir también en cuanto a su contenido, caracterizándose por la rigidez o flexibilidad, la dominancia, dependencia, comprensión mutua, participación activa, etc. Así nos encontramos personas que en su comunicación con otros tienden siempre a prevalecer, hacer valer sus opiniones sobre las de los demás, en un estilo en que se ve la dominancia, por ejemplo; a personas que al comunicarse son capaces de comprender al otro, se pueden poner en su lugar y a la vez hacer que se comprendan sus posiciones, en un estilo en que resalta la comprensión mutua.

También nos encontramos con personas muy rígidas, incapaces de modificar sus puntos de vista, de dejarse influir durante la comunicación por otros puntos de vista y reflexiones, por la evidencia que puede presentar el otro interlocutor, o los cambios que observe en el mismo; o personas flexibles, que pueden modificar sus patrones según la situación, por ejemplo pueden modificar un juicio acerca de otra persona al escuchar sus fundamentaciones, criterios, etc., frente a un hecho y comprenderlos como válidos.

Todos estos elementos en cuanto al contenido del estilo de comunicación pueden manifestarse en formas extremas o moderadas, como se explicó en el caso de las formas.

En el proceso docente-educativo se ponen de manifiesto los estilos de comunicación del maestro y de los alumnos. En la medida en que estos armonicen, la comunicación será más efectiva. Desde luego, el profesor no puede adaptarse a todos los estilos, sino que tiene el suyo. Cuando puede apreciar que su estilo no se ajusta a las características del grupo debe tratar de atemperar algunos elementos del mismo, y aprovechar al máximo otros recursos que si puedan ser efectivos.

No es muy fácil que el profesor pueda cambiar frecuentemente su estilo personal de comunicación, ya que debemos recordar que el sujeto de la comunicación es la personalidad y este estilo está dado por las peculiaridades de la misma, que aunque son susceptibles de modificación tienden a hacerse estables durante su vida.

El profesor sí debe desarrollar toda una serie de habilidades y debe tener conocimientos acerca de estos temas, para así poder adoptar un estilo que, aprovechando al máximo todas sus posibilidades, y los recursos conocidos, le permita sostener buenas formas de comunicación con los estudiantes, que se avengan a sus particularidades, de modo de no sentirse "ajeno", "extraño", tratando de comportarse en formas impropias de él.

Habilidades comunicativas en la actividad pedagógica

Para lograr una buena comunicación, por supuesto que debe disponerse de una serie de habilidades para la misma. Se señalan algunas de ellas de manera general, como la habilidad para orientarse en las condiciones de comunicación, es decir, la habilidad que debe tener el sujeto de percibir rápidamente las características del interlocutor, su disposición para la comunicación, las condiciones que puedan estar afectando esta.

Un ejemplo de esto puede ser que el profesor haya pensado conversar en privado con un alumno para indagar acerca de su inadecuada actitud hacia el estudio y le cite a una hora determinada en la cátedra. Su intención era explorar qué situaciones familiares podían estar incidiendo, qué problemas personales podían estar afectando a ese joven, por lo que se requería de una cierta intimidad. Al llegar el estudiante puede ser que le plantee que ha venido, pero que necesita irse pronto porque tiene un turno en el dentista dentro de una hora, o que el profesor de Educación Física le dijo que debía ir a entrenar para unas próximas competencias.

Ante esta situación, ¿debe el profesor iniciar una conversación cuya premura no le permita lograr su propósito?, ¿debe decirle entonces que no tiene nada que hacer con él y que puede irse, despertando cierto sentimiento de frustración al estudiante, que quizás se sintió halagado porque el profesor se interesa por sus problemas? Evidentemente la situación requiere de una reorganización. El profesor, al orientarse en la misma debe percatarse de ello, introducir quizás el tema para que el alumno vaya reflexionando sobre el mismo, ganar su cooperación y continuar en otro momento.

Lo mismo hubiera sido si en vez del factor tiempo hubiera tratado de algún estado de ánimo especial en el estudiante, que le hiciera dar un giro diferente al que se había propuesto en la conversación.

Se señalan también habilidades para la comunicación que se refieren el uso mismo del lenguaje, al logro de una expresión coherente, precisa. El dominio de un amplio vocabulario que de posibilidades mayores para ser comprendido.

Deben incluirse aquí las habilidades en el caso de los medios extraverbales ya mencionados, o sea la habilidad de usar el tono preciso en el momento dado, de hacer el gesto propio en cada ocasión, etc. Estas habilidades se vinculan con aquellas que se refieren a poder captar la retroalimentación necesaria para dirigir el curso de la comunicación, es decir, que a partir de la observación, de la identificación que se logre entre los que se comunican, etc., el sujeto debe saber captar cómo se está recibiendo aquello que trata de comunicar, si se entiende o no, si interesa o no, qué tipo de vivencia despierta en el otro, para así poder controlar el proceso.

Como se ve, cuando se habla de las habilidades para la comunicación nos referimos a habilidades que tienen que ver con la expresión, pero también con las posibilidades del sujeto para la observación, para lograr una empatía emocional, etc.

Dentro del marco de la actividad pedagógica, algunos autores como V. A. Kan Kalik y A. Mudrik, han estudiado las particularidades de la comunicación pedagógica. V. A. Kan Kalik analiza dentro de este contexto una serie de habilidades comunicativas importantes para el profesor que son:

1. Habilidades para comunicarse con los demás.
2. Habilidades para organizar y dirigir la comunicación entre los alumnos.
3. Habilidades para comprender a los alumnos.
4. Habilidades para organizar la actividad conjunta con los alumnos.

Este autor insiste en que tanto las habilidades como los estilos comunicativos pueden desarrollarse en aquellas personas que se preparan para la profesión a través de entrenamientos socio-psicológicos.

En nuestro país se están haciendo experiencias en este sentido en algunos centros, como, por ejemplo, los institutos superiores pedagógicos.

Algunas vías para el estudio psicológico de la comunicación dentro del grupo escolar y de la comunicación profesor-alumno

Existen algunas profesiones para las que es esencial el saber comunicarse con los demás, y una de ellas es la de maestro. El pedagogo es evidentemente un profesional de la comunicación. Muchos de los atributos de la llamada "maestría pedagógica" se refieren a habilidades para la comunicación.

Por supuesto, aunque independientemente de que la situación familiar, experiencias acumuladas, características de personalidad de un individuo, etc., propician en gran medida su habilidad para comunicarse e interactuar con otros, existen algunas vías para desarrollar estas habilidades en aquellas personas que se dedican a profesiones en que esto es esencial. Así, ya anteriormente hemos hecho referencia a cómo existen entrenamientos socio-psicológicos destinados al desarrollo de habilidades para la comunicación pedagógica, que parten del autoconocimiento de las propias posibilidades para la comunicación, el nivel de sociabilidad, etc., para luego realizar toda una serie de ejercicios tendientes a desarrollar estas habilidades y eliminar aspectos que interfieren la comunicación.

Es necesario aclarar que cuando se habla de la comunicación dentro del contexto de la actividad pedagógica nos referimos a la comunicación profesor-alumno y alumno-alumno, pues el trabajo con el grupo, la dirección del mismo y su desarrollo son parte de la labor del profesor.

Dada la importancia de la comunicación, es necesario que el profesor domine algunos métodos para el estudio de la misma. La relación comunicación-personalidad de la que hemos hablado a lo largo de este capítulo, tiene también un carácter

metodológico. El estudio de situaciones de comunicación constituye un marco importante para estudiar la personalidad, y a la inversa.

Existen diferentes vías para la investigación en esta área de la psicología, como, por ejemplo, la utilización de modelos. A través de representaciones con títeres (en el caso de los niños) u obras teatrales, cada personaje constituye un modelo (representa por ejemplo al maestro, a la madre, al padre) y se escenifican situaciones vinculadas a la vida de los sujetos, por lo general en áreas de conflicto, dejando que los sujetos (espectadores) intervengan. Así, digamos, puede escenificarse una obra teatral en una escuela secundaria básica en que se trate de conflictos entre alumnos y profesores, se representa a un profesor con actitudes negativas en su trato con los estudiantes, etc., y se deja que el auditorio "converse" con los personajes, intervenga en determinados momentos expresando así sus propios patrones, su percepción de la figura del profesor, sus opiniones acerca de las relaciones profesor-alumno, etcétera.

De igual forma se pueden crear situaciones experimentales, e inducir situaciones de comunicación, como, por ejemplo, plantear la necesidad al grupo de resolver una tarea o de dar solución a un conflicto, para ver cómo se expresan, cómo se comunican entre sí, como interactúan.

También el profesor puede a través de técnicas como el cuestionario explorar cómo transcurre su comunicación con los estudiantes, qué problemas pueden estar afectando esta.

A través de preguntas abiertas o cerradas, directas e indirectas se puede indagar, por ejemplo, las opiniones del profesor acerca del nivel de comprensión en los alumnos, de la relación afectiva que logra o no mantener con los mismos, de la influencia que ejerce sobre ellos, es decir, de si están cumpliéndose o no las tres funciones de la comunicación, o si se da el fenómeno de la asimetría funcional.

A través de la observación puede estudiarse el fenómeno de la comunicación. Con guías elaboradas al respecto, un grupo de jueces entrenados previamente puede observar en la clase cómo se da la comunicación profesor-alumno a partir de indicadores como pudieran ser: si participan espontáneamente o no, si el clima afectivo es de tensión o es agradable, si el profesor logra despertar vivencias afectivas en su auditorio, etcétera.

También pueden entrenarse observadores para estudiar la comunicación grupal, entre los propios estudiantes, buscando entonces otro sistema de indicadores.

Es posible también para profundizar en el estudio de la comunicación grupal el empleo combinado de técnicas como las sociométricas y el cuestionario o la entrevista. A partir de la aplicación del *test* sociométrico se puede conocer el sistema de preferencias y rechazos dentro del grupo y a través de preguntas posteriores (en entrevistas o cuestionarios) profundizar en las motivaciones que orientan estas selecciones, qué cualidades prefieren en sus compañeros, qué cualidades hacen que sean rechazadas, si se sienten satisfechos de esas relaciones, etc. Existen variantes de estas técnicas sociométricas como el autosociograma, en donde el sujeto expresa quienes él cree que lo seleccionarían dentro del grupo, lo que nos permite analizar si tiene una valoración adecuada o no de su aceptación dentro del mismo.

Es posible a través de entrevistas (individuales o grupales) y cuestionarios explorar acerca del elemento informativo de la comunicación, qué contenidos forman parte de esta, sobre qué temas conversan los jóvenes estudiantes, sus opiniones acerca de los mismos.

Hasta aquí hemos expuesto algunas ideas que sirven de sugerencias y pudieran dar lugar a otras, de cómo puede ser estudiada la comunicación dentro del contexto de la actividad docente. De acuerdo con los objetivos propuestos, el profesor puede diseñar sus propios instrumentos e investigar en este interesante campo de la psicología humana. La información que obtenga le servirá sin dudas para un mejor desempeño de su labor como educador y a partir de la misma podrá realizar actividades que le permitan modificar conductas negativas, fomentar actitudes positivas hacia los demás, desarrollar habilidades para hacerse comprender y comprender a los otros.

Tendencias generales en el desarrollo de la comunicación

El estudio de la comunicación puede abordarse no solo desde un plano funcional con vistas al conocimiento de sus regularidades, mecanismos, etc., sino también desde un plano genético, con el fin de conocer su evolución y su influencia en el desarrollo ontogenético. En este último sentido, es aceptado por todos los autores el considerar la comunicación como condición indispensable y fuente esencial para el desarrollo psíquico, como se ha explicado anteriormente. La necesidad de comunicación es una necesidad específicamente humana, que está presente desde las primeras etapas de la vida del hombre.

Al analizar el origen de la comunicación se plantea que tanto desde el punto de vista socio-histórico, como analizando el desarrollo individual del hombre, sus formas originales y principales están vinculadas a la actividad práctica entre las personas. En la interacción práctica entre el niño y el adulto surgen dos formas principales de comunicación:

1. Comunicación práctica, material, encaminada a la realización de tareas prácticas conjuntas, a coordinar acciones, ya que el niño necesita de la ayuda del adulto, de su experiencia y conocimiento para irse adentrando en el mundo de los objetos creados por el hombre, en el uso de los instrumentos, en el conocimiento del medio que le rodea.
2. Comunicación espiritual, orientada a la búsqueda de la valoración del otro, de la comprensión, ya que el adulto como portador de la experiencia social porta también valores, normas. El niño necesita una valoración de su conducta, de sus ideas. Esta forma de comunicación no está desvinculada de la actividad práctica, pues crea las condiciones para una mejor coordinación de la acción con el otro, una mejor interacción con los que lo rodean y la propia autorregulación. Sin el intercambio de ideas, sentimientos, impresiones, etc., es imposible la realización de acciones conjuntas.

La comunicación espiritual, aunque se basa en la material, puede adquirir una relativa independencia, trascender a la interacción práctica, y en la medida en que se desarrolla la personalidad esto se va haciendo más evidente. Se pueden observar formas de comunicación espiritual entre el niño y el adulto desde las edades preescolares, por ejemplo, cuando este busca la aprobación, el afecto de los familiares. Al irse desarrollando la esfera motivacional, las posibilidades intelectuales del sujeto y en general su personalidad, las formas de comunicación eminentemente espirituales se van haciendo más complejas y específicas, lo que se evidencia, por ejemplo, en las relaciones entre los coetáneos en la adolescencia y en la edad juvenil, en donde es tan importante la comunicación en función del intercambio de valores, opiniones, la necesidad de aprobación social, los sentimientos de amor, etcétera.

En esencia no se puede hablar de que la comunicación espiritual sea, tanto en el caso del preescolar como en el de las edades juveniles, una comunicación separada totalmente de la acción práctica, lo que ya hemos explicado al abordar el vínculo comunicación-actividad.

Es importante destacar que estas dos formas principales de comunicación, que se presentan desde las primeras edades del desarrollo, se dan en constante interacción y se mantienen ambas a todo lo largo del desarrollo del hombre.

En el estudio de la génesis y el desarrollo de la comunicación ha sido estudiado el desarrollo de los medios de comunicación en la interacción niño-adulto. En este sentido M. I. Lisina señala tres categorías:

1. Medios expresivos mímicos, donde se encuentran la sonrisa, los gestos, que sirven a la vez como manifestación de estados emocionales y como gestos activos dirigidos a la comunicación con los que lo rodean. Estos son los primeros medios de comunicación que surgen en la ontogenia, pero se mantiene su significación en cualquier nivel de comunicación durante toda la vida del hombre.
2. Medios activo-objetales, tienen también una función simbólica. Mediante un croquis de la acción los niños hacen comprender al adulto qué es lo que desean. Por ejemplo, en una situación de juego, volver a la posición inicial para que el adulto repita la acción que le ha gustado. A diferencia de los anteriores, estos tienen un alto grado de voluntariedad y permiten lograr la interacción deseada. Surgen más tardíamente en el desarrollo.

   Nota: Estos dos primeros medios de comunicación entran en la categoría de comunicación no verbal.
3. Medio oral, a partir del uso del lenguaje. Es el medio más efectivo. Permite salirse de los límites de una situación particular dada.

En la comunicación se usan los tres tipos de medios, a veces simultáneamente, o en otras ocasiones, enfatizándose en alguno de ellos.

Evidentemente existe en el desarrollo una tendencia a apoyarse cada vez más en los medios orales de comunicación, aunque esto no quiere decir que en las edades superiores no se tengan en cuenta, como hemos visto anteriormente, la comunicación extraverbal.

El estudio genético de la comunicación lleva implícito también no solo el conocimiento de los diferentes medios que va utilizando el niño para comunicarse con el resto de las personas, sino el estudio de los motivos de la comunicación y su desarrollo.

Algunos autores en la psicología de orientación no marxista consideran que la necesidad de comunicación es inherente al hombre, pero congénita, heredada, identificándola incluso en algunos casos con los instintos biológicos gregarios de los animales. Otros autores, partiendo de posiciones psicoanalíticas, aducen a esta necesidad un origen también instintivo, vinculado a inclinaciones sexuales que se manifiestan en la relación madre-hijo.

En realidad el carácter específicamente humano de la necesidad de comunicación está dado por la necesidad que tiene el niño desde sus primeros momentos de vida de interrelacionarse con el adulto, quien satisface tanto su "hambre sensorial", su necesidad de recibir nuevas impresiones, como sus necesidades orgánicas. Pero al igual que los medios de comunicación, las nuevas motivaciones se van asimilando y desarrollando a lo largo de la vida del niño como resultado de su interacción con los adultos.

Los motivos que inducen al niño a relacionarse con el adulto están dados por sus necesidades principales: de recibir nuevas impresiones, de actividad y de reconocimiento y apoyo. De ahí se deriva que en la comunicación se presentan motivos cognoscitivos, cuando el adulto se presenta como fuente de información y estimulación; motivos prácticos, cuando el adulto se presenta como colaborador para la actividad, como ayudante y modelo en la realización de acciones y motivos personales, cuando se busca el reconocimiento y la valoración del adulto como portador de las reglas de la conducta moral. Estos motivos encuentran en la comunicación una vía de expresión y satisfacción idónea (recordar la función afectivo-valorativa de la comunicación).

Los autores plantean que estos tres tipos de motivos están íntimamente ligados entre sí y en los distintos momentos del desarrollo unos u otros van ocupando el papel más importante.

Hasta aquí se ha explicado cómo a lo largo del desarrollo ontogenético del hombre van evolucionando sus medios de comunicación y los motivos que dirigen la misma, adoptando formas peculiares en cada etapa del desarrollo psíquico.

Capítulo 4 Personalidad y actividad. Aspectos psicológicos de la actividad de la personalidad

Relación entre personalidad y actividad. Concepto y estructura general de la actividad

La personalidad posee, como una de sus características fundamentales, un carácter activo.

El carácter activo de la personalidad se aprecia en el hecho de que ella se forma y se desarrolla en la actividad, y a la vez regula su actividad. En consecuencia, para alcanzar el conocimiento científico-psicológico de la personalidad es preciso el estudio psicológico de su actividad. Siguiendo este camino encontramos la clave para penetrar en la esencia de la personalidad.

El término actividad no es exclusivo de la psicología, como tampoco lo es el de personalidad. Por ello se impone la caracterización de la actividad de la personalidad desde el punto de vista psicológico.

Llamamos *actividad* a aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma. La actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones. En forma de actividad ocurre la interacción sujeto-objeto, gracias a la cual se origina el reflejo psíquico que media esta interacción. Esto posibilita que pueda formarse en el individuo la imagen o representación ideal y subjetiva del objeto, y a su vez, pueda producirse la objetivación de la regulación psíquica en un resultado de la actividad. De este modo, la actividad es un proceso en que ocurren transiciones entre los polos sujeto-objeto en función de las necesidades del primero.

Mediante la actividad de estudio, el alumno asimila de forma subjetiva e ideal, ya sea como conceptos, juicios, principios, etc., los contenidos de enseñanza (que existen fuera e independientemente de él). Una vez formados estos conceptos, juicios, principios, etc., el alumno los puede aplicar en la realidad, cuando las circunstancias objetivas así lo demanden.

La relación adecuada de los padres con el niño, que implica caricias, cuidados, orientación, etc., al ser reflejada psíquicamente por este en su vida cotidiana, va conformando en él un sentimiento de amor hacia sus padres; a su vez, la formación de este sentimiento regulará la conducta del niño hacia los padres, lo cual se traducirá objetivamente en la búsqueda de su compañía, en prodigarles caricias, solicitar su ayuda, etcétera.

La actividad de la personalidad es un proceso complejo. Ella conforma un sistema que, como tal, posee una estructura. Una tarea teórica y metodológica importante para la psicología es el análisis de la *estructura general de la actividad.*

Referirse a la actividad de la personalidad en sentido general solo es válido como una generalización producto de la abstracción. La vida humana es un sistema de actividades. En este sistema unas actividades remplazan a otras, ya sea en forma transitoria o definitiva.

En su vida real, el hombre se encuentra siempre inmerso en la realización de actividades específicas (actividad laboral, de estudio, artística, deportiva, etc.). Pero a pesar de la especificidad con la que se puedan distinguir las actividades que realiza un sujeto, en todas ellas encontramos una misma estructura general.

Las actividades que despliega el individuo están encaminadas a satisfacer determinadas necesidades que se concretan en los objetos potencialmente capaces de satisfacerlas (ya sean materiales o ideales, un producto, una función, una relación, etcétera).

El carácter objetal de la actividad es su característica constitutiva principal. En la actividad está implícito su objeto. Una actividad sin objeto no existe. En dos formas puede presentarse el objeto de la actividad: en su existencia independiente del sujeto, quien se relaciona con el objeto mediante su actividad, y como reflejo psíquico del objeto, reflejo que solo logra el sujeto en su actividad con dicho objeto.

Es su objeto el que le confiere a la actividad de la personalidad su dirección, su orientación y sentido para el sujeto. Por ello, el objeto de la actividad es lo que constituye su motivo, que puede ser tanto material como ideal. Esto es así debido a que el objeto de la actividad responde siempre a la necesidad del sujeto.

Por su carácter objetal la actividad está indisolublemente ligada a su motivo. Aunque el motivo puede quedar oculto o desconocido, no existe actividad inmotivada.

Puesto que el motivo le confiere a la actividad de la personalidad su dirección, orientación y sentido para el sujeto constituye el aspecto más importante que distingue psicológicamente a las actividades humanas entre sí.

Dos estudiantes de una carrera universitaria, ante una simple observación, parecen realizar la misma actividad de preparación profesional. Sin embargo, uno de ellos aspira a graduarse porque su mayor anhelo es ejercer su futura profesión. Para el otro, el ejercer o no la profesión como tal le tiene sin cuidado, pues lo que desea realmente es graduarse para obtener determinado prestigio social, una buena posición económica, "ser alguien".

La diferencia entre los motivos de la actividad de estos estudiantes establece una notable distinción psicológica entre ellos. El objeto de su actividad no es el mismo: para uno es la profesión, para el otro es la realización personal. Para cada uno de ellos la actividad que realiza tiene un sentido distinto.

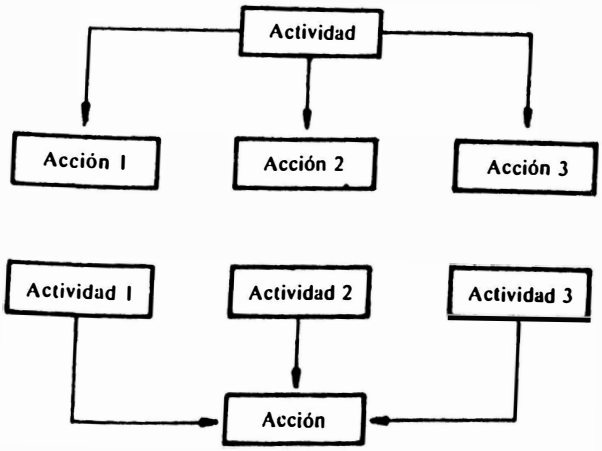
Las necesidades y los motivos de la actividad de la personalidad constituyen un aspecto sumamente importante en el estudio de esta última. Por esta razón, serán tratadas con mayor detenimiento en este mismo capítulo.

Al analizar la estructura de la actividad encontramos que esta transcurre a través de diferentes procesos que el hombre realiza guiado por una representación anticipada de lo que espera alcanzar con dicho proceso.

Esas representaciones anticipadas constituyen objetivos o fines, que son conscientes y ese proceso encaminado a la obtención de los mismos es lo que se denomina *acción*. Es decir, las acciones constituyen procesos subordinados a objetivos o fines conscientes. Por lo tanto la actividad existe necesariamente a través de

acciones. Por las propias condiciones sociales de vida del hombre, las actividades que este despliega poseen un grado de complejidad tal que, para poder alcanzar el objetivo final de las mismas, tiene que vencer una serie de objetivos o fines parciales, lo cual implica la realización de variados procesos encaminados al cumplimiento de los mismos, es decir, tiene que realizar varias acciones.

Una misma actividad puede realizarse a través de diferentes acciones y también una misma acción puede formar parte de diferentes actividades (fig. 3).



Tomemos el caso de la actividad de estudio. El estudiante, para realizar esta actividad tiene que alcanzar determinados objetivos. Digamos que un objetivo sea comprender lo esencial del contenido que estudia; poder analizar una situación de carácter problemático que se le plantea; poder obtener información por sí mismo, en forma independiente, etc. Cada uno de estos objetivos implica para el estudiante la ejecución de un proceso determinado. Sin embargo, otro estudiante puede que también realice la actividad de estudio y tal vez omita una de estas acciones; por ejemplo, la de buscar la información de forma independiente.

Si analizamos la actividad de práctica preprofesional, encontramos una situación semejante a la de la actividad de estudio.

La actividad de práctica pre-profesional tiene como objetivo general final que el practicante alcance el nivel requerido para enfrentar exitosamente su trabajo profesional una vez graduado. Pero para ello, en la práctica, tiene que vencer determinados objetivos parciales que implican acciones específicas: estudiar y conocer los sujetos con los que se trabaja (los alumnos); planificar el contenido del trabajo docente-educativo; organizar y dirigir la actividad cognoscitiva de los alumnos; analizar las situaciones de carácter problémico que se presenten en el proceso docente-educativo, etc. Otro practicante realiza también la misma actividad de práctica pre-profesional, pero sin cumplir algunos de estos objetivos; por consiguiente, puede que no despliegue algunas de estas acciones correspondientes. Digamos, por ejemplo, un practicante despreocupado por estudiar y conocer a sus alumnos.

Es evidente que estos dos sujetos están realizando la misma actividad: la actividad de práctica pre-profesional. Sin embargo, no llevan a cabo exactamente las

mismas acciones. Lo mismo sucede en el ejemplo anterior con los dos sujetos que realizan la actividad de estudio.

Por otra parte, algunas de estas acciones no son exclusivas de la actividad de estudio o de la actividad de práctica preprofesional propiamente dichas. Señalemos la de poder analizar una situación de carácter problémico. Esta acción puede ser parte constitutiva de la actividad científica, productiva, jurídica u otras.

Las acciones a través de las cuales ocurre la actividad no transcurren aisladamente de las condiciones en las que la actividad se produce. Es decir, si la acción es un proceso encaminado a alcanzar un objetivo o fin consciente, las vías, procedimientos, métodos, en fin, las formas en que este proceso se realice variarán de acuerdo con las condiciones con las cuales el sujeto se enfrenta para poder alcanzar el objetivo. Esas vías, procedimientos, métodos, formas mediante las cuales la acción transcurre con dependencia de las condiciones en que se debe alcanzar el objetivo o fin, se denominan *operaciones*.

Por lo tanto, si la actividad existe a través de las acciones, estas, a su vez, se sustentan en las operaciones.

Pongamos el caso de un estudiante que debe prepararse para un examen. Su objetivo es aprobar, pero para llegar a ese objetivo él da una serie de pasos: revisa sus notas de clase; busca la bibliografía recomendada; confecciona resúmenes; asiste a sesiones de consulta; compara sus conocimientos con los de sus compañeros en sesiones de estudio de una asignatura; la acción de preparación para el examen discurre con las operaciones antes descritas.

Si nos centramos en una acción cualquiera de la actividad de práctica pre-profesional, como puede ser preparar las clases, el practicante también tiene que ejecutar diversas operaciones: consultar el programa de la asignatura; dosificar el volumen del contenido de acuerdo con el tiempo disponible para la clase; buscar la bibliografía necesaria; organizar la presentación del contenido con orden lógico; preparar la clase por escrito con pulcritud; buscar los antecedentes del contenido de la clase que prepara, dados en clases anteriores para mantener la coherencia interna de la asignatura. El objetivo del practicante es preparar su clase para después brindarla a los alumnos, pero para ello ha tenido que dar todos los pasos que acabamos de señalar, que son las operaciones.

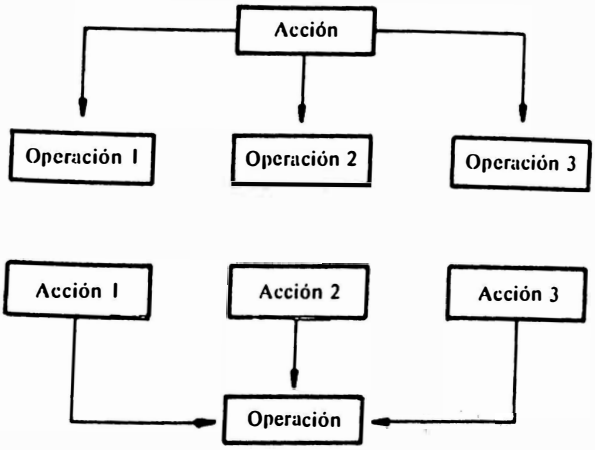
Pero de modo análogo a lo visto con la relación actividad-acción, así ocurre con la relación acción-operación: una misma acción puede producirse a través de diferentes operaciones y una misma operación puede formar parte de distintas acciones (fig. 4).

La acción de prepararse para el examen continúa siendo la misma como acción a causa de su objetivo, pero en las operaciones de esta preparación pueden existir variaciones.

El estudiante puede no buscar la bibliografía ni confeccionar resúmenes, sino buscar resúmenes ya preparados y tratar de aprendérselos mecánicamente; no estudia en colectivo, sino solamente de forma individual, etcétera.

También el practicante podrá realizar la acción de preparar la clase aunque no cumpla todas las operaciones que se habían señalado. Por ejemplo, puede que no busque la bibliografía necesaria y se limite a "mejorar" la misma clase sobre ese contenido que fue preparada tal vez el curso académico anterior, puede que en vez de sustituir una operación por otra, sencillamente omita alguna operación, diga-

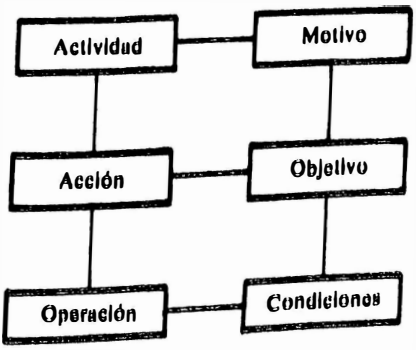
mos por caso, que no consulte el programa o que no busque los antecedentes del contenido de la clase existentes en clases anteriores.



También una misma operación, por ejemplo, confeccionar resúmenes, entra a formar parte de acciones diferentes: prepararse para un examen, buscar la manera de organizar mejor la información para generalizar los conocimientos; crear condiciones propicias para repasar a los compañeros, etc. En estos casos los objetivos (y por tanto las acciones) no coinciden, pero la operación es la misma.

Organizar la presentación del contenido con un orden lógico o trabajar con pulcritud, son también operaciones que no solo son constitutivas de la acción de preparar una clase, sino también de acciones tales como escribir un artículo científico; redactar un trabajo periodístico, etc., que son acciones diferentes por cuanto varían los objetivos que se persiguen.

Como hemos visto, el lugar y la génesis de las acciones y las operaciones en la estructura de la actividad es diferente. Las acciones surgen por la subordinación del proceso de la actividad a determinados objetivos, que es necesario vencer para la culminación exitosa de la actividad; mientras que las operaciones se originan por las condiciones en que la actividad se desenvuelve, que dictan las vías, los procedimientos, etc., a seguir en su ejecución (fig. 5).



El análisis de la estructura general de la actividad de la personalidad es mucho más complejo de lo que se ha presentado hasta aquí. Implica llegar a comprender las relaciones jerárquicas o de subordinación de los sistemas de actividades, acciones y operaciones, viendo cómo, según el plano de análisis en que nos situemos, pueden producirse variaciones en el lugar de las actividades, acciones y operaciones. Puede suceder que en determinadas condiciones, se opaque el motivo de una actividad y esta se convierta entonces en una acción, insertándose en otra actividad. En otras circunstancias, una acción puede alcanzar fuerza motivacional suficiente para transformarse en una nueva actividad (lo cual nos indica el surgimiento de un nuevo motivo); puede ocurrir también que una acción se convierta en un procedimiento para el logro de otro objetivo, y de este modo devenga en operación. Por último, una operación, ante ciertas condiciones de ejecución puede requerir un mayor control consciente y entonces pase a convertirse en una acción.

En resumen, el curso general de la actividad, que constituye la vida humana, está formado por actividades específicas de acuerdo con el motivo que las induce. Cada una de ellas está compuesta por acciones, que son procesos subordinados a objetivos conscientes, cuyo logro conjunto conduce al objetivo general de la actividad como expresión consciente del motivo de la misma. A su vez, las acciones transcurren a través de operaciones, que son formas de realización de la acción a tenor de las condiciones confrontadas para el logro de los objetivos. Esta es la estructura general de la actividad de la personalidad.

Necesidades y motivos de la actividad de la personalidad

El análisis de la estructura general de la actividad de la personalidad permite reconocer en las necesidades y los motivos el aspecto fundamental que diferencia psicológicamente entre sí las actividades humanas. Por ello, estudiando el aspecto psicológico que caracteriza a las actividades de la personalidad, lo que hacemos es penetrar en la esfera motivacional de esta, en el estudio de la motivación humana. Una tarea fundamental de la psicología, en particular de la psicología de la personalidad, es el estudio de la esfera motivacional del hombre.

Es un hecho evidente que la actividad del hombre es provocada por algo y que algo sostiene esa actividad con una cierta energía o intensidad en una determinada dirección. Esta idea general es la que se traduce bajo el amplio término de motivación.

Al estudiar la motivación humana es importante lograr discriminar cuáles son sus elementos de base, es decir, sus constituyentes básicos sobre los cuales se conforma todo el desarrollo del proceso motivacional. Consideramos que estos puntos de partida en el estudio de la motivación los encontramos en las necesidades y los motivos.

Comencemos analizando algunas cuestiones relacionadas con las necesidades. Ante todo tenemos el problema del concepto, de lo que se entiende psicológica-

mente por necesidad en sentido general. Podemos entender la *necesidad* como un estado de carencia del individuo que lleva a su activación con vistas a su satisfacción, con dependencia de las condiciones de su existencia.

Este concepto de la necesidad exige establecer una importante distinción desde el punto de vista psicológico. Por una parte, debemos distinguir la necesidad como una condición interna, como una de las premisas imprescindibles de la actividad. La necesidad en sí misma, como estado del sujeto, no es capaz de provocar ninguna actividad dirigida; su función, en este sentido, se limita a activar el funcionamiento del individuo, funcionamiento que es experimentado y reflejado por él en forma de deseos o tendencias. Estos estados, sin embargo, solo expresan el aspecto dinámico de las necesidades, sin señalar nada de su contenido específico.

Mientras la necesidad se manifiesta en estas condiciones, no cumple ningún papel director u orientador real desde el punto de vista psicológico. En este sentido, la necesidad no solo es premisa de la actividad por cuanto moviliza al sujeto. Una persona puede comenzar a experimentar la necesidad de superarse culturalmente. La presencia en el sujeto de esta necesidad lo activa: es reflejada psíquicamente como una inquietud, una preocupación, que todavía no sabe cómo canalizar, pues aún no ha reflejado aquello a través de lo cual podrá satisfacerla. En estas condiciones, el sujeto todavía es incapaz de orientar su actuación de modo que pueda llegar a satisfacer la necesidad.

Por otra parte, tenemos que hacer la distinción de la necesidad como lo que dirige y regula la actividad concreta del sujeto en un medio objetal. Precisamente, en su función de dirección es que la necesidad es objeto del conocimiento psicológico. No en balde, S. L. Rubinstein afirmó que lo psíquico, para ser reconocido como tal tenía que cumplir una doble función: la de reflejo y la de regulación. El papel regulador por parte de la necesidad no se da precisamente hasta su puesta en contacto con los objetos. Solamente como resultado del encuentro de la necesidad con aquel objeto que es potencialmente capaz de satisfacerla, es que se da el hecho de que la necesidad se convierte en algo capaz de orientar y regular la actividad.

En este momento, además de su aspecto dinámico, la necesidad se "llena" de determinado contenido.

Si la persona con la necesidad de superarse culturalmente encuentra, dentro de las diferentes posibilidades de superación que le ofrece la sociedad, aquella que le parece adecuada porque la refleja como potencialmente capaz de satisfacer su necesidad, entonces esta cobrará un contenido determinado (digamos, puede ser, el estudiar una carrera específica) y por consiguiente, orientará y regulará su actuación hacia la opción seleccionada y no hacia otra que también existe.

Según A.N. Leontiev el encuentro de la necesidad con el objeto es un hecho extraordinario es un hecho de objetivización de la necesidad, de "completamiento" de la misma con un contenido, que es sacado del mundo circundante y esto dirige la necesidad a un nivel psicológico propiamente dicho.

Por ello podemos distinguir dos géneros de necesidades a nivel de la vida psíquica:

1. Las necesidades que no están mediadas por los objetos y se realizan en determinada función del organismo.
2. Las necesidades que se satisfacen con la ayuda de objetos.

Un objeto que responda a una necesidad no solo estimula la actividad del sujeto, sino que también le da una orientación definida.

Las necesidades dirigen la actividad del sujeto pero solo cumplen esa función en el caso en que tengan su objeto, es decir, que posean un cierto contenido (ya sea material o espiritual). Así, podemos distinguir entre necesidades materiales (de ropa, de comida, vivienda, instrumentos, etc.) y necesidades espirituales (de recreación, goce estético, amistad, amor, etcétera).

Este reconocimiento del carácter objetal de las necesidades cuando nos referimos a ellas en el plano psicológico comprende no solo las necesidades que se satisfacen con la ayuda de objetos, sino también aquellas que no están directamente mediadas por ellos y que se realizan en alguna función del organismo (necesidades funcionales), ya que para esto, el organismo no puede "divorciarse" de las condiciones concretas de su existencia.

La satifacción en el hombre de una necesidad funcional como es la de sueño, la de dormir, requiere de condiciones determinadas: un lugar en el que se pueda adoptar una posición que permita dormir, procurar una disminución en la intensidad de la iluminación y el volumen de los ruidos perturbadores, etcétera.

El reconocimiento del carácter objetal de las necesidades tiene una enorme trascendencia. En primer lugar, permite analizar bajo un nuevo aspecto el problema de la naturaleza específica de las necesidades humanas y sus diferencias con las necesidades animales. En relación con esto, pueden considerarse tres puntos de vista:

1. Aquel que considera que no existen o apenas existen necesidades específicamente humanas.
2. Aquel que considera una división entre necesidades naturales (comunes al hombre y al animal) y necesidades superiores (propiamente humanas).
3. Aquel que considera que todas las necesidades humanas tienen, a nivel psicológico, un carácter cualitativamente diferente a las necesidades de los animales.

Los que sostienen el primer punto de vista, indiscutiblemente ignoran toda la riqueza cualitativamente superior, de carácter histórico-social, del hombre. Con este criterio se "biologiza" al hombre y se "antropologiza" al animal.

El segundo punto de vista, parece más lógico, pues reconoce una cierta base común entre el hombre y el animal, y a la vez, plantea la diferencia entre ellos. Sin embargo, el problema está en que en las mismas "necesidades naturales" del hombre, el papel modelador de lo histórico-social es indiscutible. Ni una sola de las "necesidades naturales" humanas se satisface de igual forma que en el animal. Por lo tanto, esas "necesidades naturales" no lo son en el verdadero sentido de la palabra, ya que lo social siempre las penetra en las condiciones humanas de vida. Según A.V. Petrovsky, Marx señalaba al respecto: "El hambre siempre es hambre, sin embargo, el hambre que se satisface comiendo carne cocida con cuchillo y tenedor es distinta del hambre que obliga a tragar carne cruda."[1]

Por esto es que somos partidarios de hablar preferiblemente en términos de necesidades animales y necesidades humanas. De este modo, podemos afirmar

[1] A.V. Petrovsky: *Ob. cit.*, p. 96.

que cualquier necesidad humana posee un carácter original, cualitativamente diferente de las necesidades de los animales.

En segundo lugar, el hecho de la objetivización de las necesidades permite comprender el verdadero papel y lugar de las mismas en la actividad humana.

Es evidente que el sujeto como individuo nace dotado de necesidades. Pero estas necesidades, como fuerza interna, solo pueden realizarse dentro de la actividad. Tal como habíamos planteado, la necesidad primeramente se manifiesta como premisa, como una condición para la actividad, pero por sí sola, como fenómeno puramente interior no dirige ni orienta al sujeto: solo lo activa. Pero tan pronto el sujeto comienza a actuar, debido a su puesta en contacto con el mundo objetal, inmediatamente se opera una transformación en la necesidad, dejando de ser lo que era en sí para transformarse en otro fenómeno, que es lo que permite impulsar y orientar la actividad. De esta forma, mientras más avance el desarrollo de la actividad, cada vez más su premisa se transforma en su resultado.

Esto permite entender el hecho de la posible transformación de las necesidades a través de los objetos durante el proceso de su satisfacción. Esto se comprende claramente en el hombre cuando vemos que (a diferencia del animal) la satisfacción de sus necesidades está esencialmente dada por objetos que son producidos, creados socialmente por el propio hombre. De esta forma, al ser el objeto el contenido de la necesidad y la vía por la cual pueden surgir nuevas necesidades, resulta que es la producción, al igual que el consumo, lo que crea la necesidad.

A pesar de esto, es usual que se trate de explicar el papel y lugar de la necesidad en la actividad humana como punto de partida para todas las acciones del individuo. No se comprende, así, algo de suma importancia: que para que la necesidad cumpla una función de dirección y orientación de la actividad, ella tiene que "llenarse" objetivamente de un contenido, y esto es solo posible en la misma medida en que se actúa, es decir, ese "encuentro" de la necesidad con el objeto potencialmente capaz de satisfacerla ya es la actividad misma. Una cosa es ver que las necesidades, como condición o premisa de la actividad existen, si pudiéramos expresarlo así, "previamente" a la actividad y otra cosa es que la necesidad, en su función psicológica, no puede existir como no sea en la propia actividad.

De esta forma, el lugar y el papel de las necesidades en la actividad humana no se explicaría por el esquema Necesidad-Actividad-Necesidad (N-A-N), sino por el esquema Actividad-Necesidad-Actividad (A-N-A).

De acuerdo con A.N. Leontiev tenemos ante nosotros dos esquemas fundamentales que expresan la relación entre la necesidad y la actividad. El primero retoma la idea de que el punto de partida es la necesidad y por tanto, el proceso general se expresa mediante el ciclo: necesidad-actividad-necesidad.

El otro esquema, contrario al primero, se representa mediante el ciclo: actividad-necesidad-actividad. Este esquema, que responde a la interpretación marxista de las necesidades, es también fundamental para la psicología, en la cual ninguna concepción que se basa en la idea de un "motor" precedente a la misma actividad, puede desempeñar el papel de punto de partida, capaz de servir de fundamento suficiente para la teoría científica de la personalidad humana.

Las necesidades poseen una dinámica específica, la posibilidad de actualizarse, de renovarse con nuevos contenidos en función de los procedimientos de satisfac-

ción, de inhibirse y reproducirse nuevamente, todo lo cual permite el enriquecimiento y desarrollo de las mismas.

El desarrollo de las necesidades en el nivel psicológico se lleva a cabo, precisamente, en forma de desarrollo de su contenido objetivo. Esta circunstancia permite comprender la aparición en el hombre de nuevas necesidades, incluyendo aquellas que no tienen similitud con las denominadas "necesidades biológicas", es decir, las necesidades específicamente humanas. Su formación se explica, en forma general, debido a que en la sociedad humana los objetos de las necesidades se producen, y gracias a esto son producidas también las necesidades mismas.

Por último, el carácter objetal de las necesidades posibilita la explicación del surgimiento de los motivos de la actividad humana.

Habíamos analizado que para que la necesidad cumpliese su papel tanto impulsor como orientador, ella debía concretarse en aquellos objetos que pueden corresponderse con dicha necesidad y ser susceptibles de satisfacerla. Así, el objeto que responde a la necesidad no solo estimula la actividad del sujeto, sino que también le da una orientación definida.

De este modo, son los objetos de las necesidades los que constituyen los motivos de la actividad, ya sean objetos materiales o ideales, concretos o abstractos, etcétera.

Podemos entonces definir el *motivo* como aquel objeto que responde a una u otra necesidad y que, reflejado bajo una forma u otra por el sujeto, conduce su actividad.

Es importante que quede clara la relación entre los motivos y las necesidades. Ya hemos apuntado que las necesidades son siempre necesidad de algo, y que a nivel psicológico aparecen mediadas por el reflejo psíquico en forma doble. Es decir, se observa que los objetos que satisfacen las necesidades del sujeto se manifiestan ante él con sus rasgos señalizadores propios, y que, por otra parte, también se señalizan, se reflejan sensorialmente, por el sujeto, sus propios estados de necesidad. Tal como señalara A.N. Leontiev la variación más importante que caracteriza en este sentido el tránsito hacia el nivel psicológico, consiste en el surgimiento de relaciones móviles entre las necesidades y los objetos que las satisfacen.

La cuestión radica en que el objeto que puede satisfacer la necesidad dada, no está sólidamente fijado dentro del propio estado de necesidad del sujeto. Hasta que es satisfecha por primera vez, la necesidad no "conoce" su objeto, tiene que descubrirlo. Sólo como resultado de este descubrimiento la necesidad adquiere su carácter objetal; y el objeto percibido (representado, pensado), su función excitadora y rectora de la actividad, es decir, deviene en motivo.

De este modo, el análisis psicológico de las necesidades se transforma inevitablemente en el análisis de los motivos.

Los motivos pueden diferenciarse atendiendo a distintos criterios: por su contenido; por su forma de manifestación; por su nivel de conciencia; por su polaridad; por su estabilidad; por su generalidad o amplitud; por su estructura; etc. El reconocimiento de estos criterios para la diferenciación de los motivos humanos, constituye un índice de la gran complejidad del fenómeno a estudiar.

Los *motivos se clasifican por su contenido* atendiendo a la naturaleza del objeto de la actividad de la personalidad. Podemos encontrar motivos cognoscitivos, laborales, artísticos, etcétera.

Por su *forma de manifestación*, los motivos pueden presentarse como intereses, convicciones, aspiraciones, ideales, intenciones, autovaloraciones, etc., de acuerdo con la forma subjetiva que asuma el contenido del motivo en la personalidad.

Por su *nivel de conciencia*, los motivos pueden ser conscientes y no conscientes. El motivo es consciente cuando el individuo se percata de qué es lo que produce su actividad, mientras que un motivo no consciente es aquel que orienta la actividad del sujeto sin que este pueda explicarse claramente el porqué de su actividad.

La distinción entre motivos conscientes no implica una separación tajante entre estos dos niveles: en determinadas condiciones un motivo no consciente para el sujeto puede convertirse en consciente, así como también puede ocurrir lo contrario.

Cuando se estudia la función reguladora de la personalidad se observa qué ocurre con la participación de lo consciente y lo no consciente. Esto implica el papel que desempeñan los motivos conscientes y no conscientes en la regulación de la actividad de la personalidad.

La *polaridad de los motivos* se manifiesta en que estos son positivos o negativos. Son motivos positivos aquellos que provocan en el sujeto una actuación caracterizada por la atracción o aproximación hacia determinado objeto. Un ejemplo lo encontramos en el alumno que está vivamente motivado por el estudio. Él busca aprovechar todos los momentos posibles de su tiempo para estudiar, se preocupa por buscar, de forma independiente, más información para ampliar y profundizar sus conocimientos, etcétera.

Los motivos negativos producen en la persona una actuación que se caracteriza por el rechazo o evitación del objeto dado. Un estudiante motivado negativamente hacia el estudio, tratará de no estudiar, o de hacerlo lo menos posible.

La *estabilidad de los motivos* radica en su dimensión temporal. De acuerdo con este criterio encontramos motivos estables y motivos situacionales.

El motivo estable es aquel que desempeña su función inductora durante un considerable período de tiempo, pudiendo ocurrir durante una gran parte de la vida del sujeto. Por ejemplo, en un estudiante, los motivos cognoscitivos no tienen que extinguirse cuando él deje de efectuar sus estudios regulares al terminar una carrera, sino que estos motivos pueden actuar durante toda la vida del sujeto, quien busca activamente superarse siempre de una u otra forma.

El motivo situacional es aquel que tiene una duración mucho más efímera. Tomemos el ejemplo de un alumno que es elegido para ejercer una responsabilidad, como puede ser dirigir una brigada estudiantil. Puede ocurrir que este alumno, que nunca ha mostrado estar dispuesto a aceptar ese tipo de responsabilidad, al principio, por la novedad de la situación u otras circunstancias, se desempeñe con entusiasmo en la tarea encomendada, pero si no se promueven las condiciones para consolidar su motivación por este tipo de actividad, llegará a decaer en su gestión e incluso terminará por abandonarla.

La estabilidad de los motivos puede ser relativa. Algunos motivos pueden actuar durante mucho tiempo y posteriormente atenuarse y tal vez desaparecer. Un individuo pudo haber llevado una vida deportiva intensa durante muchos años y a partir de determinado momento, comienza a disminuir la realización de su actividad deportiva hasta que la abondona definitivamente, no se preocupa por las informaciones deportivas ni por asistir como espectador a eventos de este tipo.

Los *motivos de acuerdo con su generalidad o amplitud*, pueden catalogarse como motivos generales o amplios y como motivos particulares o estrechos.

Los primeros corresponden a aquellos motivos que orientan al sujeto hacia la realización de actividades diferentes por el contenido de sus acciones y operaciones, pero que presentan al mismo tiempo una cierta comunidad entre sí para el individuo. Tal es el caso de una persona motivada por la realización de trabajos manuales. Sin que se lo impongan, por propia iniciativa, ejecuta con agrado trabajos manuales disímiles: de carpintería, de electricidad, de electrónica, de albañilería, etcétera.

Los motivos particulares o estrechos son los que dirigen al individuo a la ejecución de actividades muy específicas, en forma sumamente aislada y exclusiva. Un ejemplo lo observamos en un estudiante apasionado por una asignatura y que descuida ostensiblemente las demás. En este caso, su motivación congnoscitiva, por su estrechez, es deficiente.

La estrechez de los motivos es una limitante para el desarrollo armónico y multifacético de la personalidad. Por ello es tan importante que exista un verdadero sistema de influencias educativas que abra los horizontes del sujeto hacia actividades de variado contenido.

Los *motivos conforman en la personalidad una estructura jerarquica*, en la que unos son rectores, dominantes, y otros son secundarios, subordinados. Esta jerarquización o subordinación de motivos se expresa en cómo el individuo tiende a dar prioridad, con relativa estabilidad en su vida, a determinadas actividades, mientras que otras no son tan relevantes para él.

Esta estructura jerárquica no implica necesariamente que de forma definitiva, unos motivos tengan que ser siempre los rectores, dominantes y otros los secundarios, subordinados. Por esto la estabilidad de la estructura jerárquica es relativa. Sin embargo, en la personalidad, sea cual sea el contenido de sus motivos, estos siempre van a estar estructurados jerárquicamente.

La estabilidad relativa de la estructura jerárquica de los motivos se observa claramente en los cambios ocurridos en los motivos rectores, dominantes, en cada etapa del desarrollo de la personalidad. En una etapa son rectores, dominantes unos motivos; en otr ætapa son otros, pero siempre los motivos de la personalidad están estructurados jerárquicamente, condicionando los motivos rectores, dominantes, las tendencias orientadoras fundamentales de la vida de la persona.

Aunque toda personalidad posee una jerarquía de motivos, su contenido puede variar de una a otra. En una persona pueden ser rectores, dominantes, motivos de naturaleza colectivista y en otra los motivos pueden ser de carácter individualista. Por lo tanto, en cada una de ellas encontramos tendencias orientadoras de su personalidad diferentes.

Los motivos conducen la actividad de la personalidad hacia la satisfacción de sus necesidades. Pero en ocasiones ocurre que esta satisfacción no se logra. Esto provoca un determinado estado en el sujeto que se denomina frustración.

La *frustración* es un estado de la personalidad que se produce cuando en la actividad surgen obstáculos (objetivos o subjetivos) que impiden la satisfacción de las necesidades.

La frustración puede ocurrir a consecuencia de un obstáculo que realmente impide al individuo satisfacer su necesidad, pero puede producirse también si es al

sujeto al que le parece y siente que el obstáculo le imposibilita alcanzar la satisfacción de su necesidad.

Por ejemplo, dos jóvenes están intensamente motivados para estudiar una misma carrera. Para ingresar en ella se exige aprobar un examen. Uno de ellos se presenta al examen, y lo suspende, lo que provoca su desasosiego. En este caso, la frustración por un obstáculo que, sin otra alternativa posible, impide al joven alcanzar lo que deseaba.

El otro joven se atormenta porque cree que aunque se presente al examen, por mucho que él se prepare, de todos modos suspenderá y no podrá estudiar la carrera tan anhelada. Bajo el efecto de esta creencia, el joven no se presenta al examen, pierde la posibilidad del estudio ansiado y sufre por esto. En este otro caso, la frustración ocurre por un obstáculo para el cual existió la posibilidad de que no surgiera, pero una inadecuada valoración de la situación y de sus posibilidades personales, por parte del joven, lo llevó a frustrarse.

De acuerdo con la naturaleza del obstáculo que provoca la frustración podemos distinguir la frustración ambiental y la frustración personal.

Como su nombre lo indica, la *frustración ambiental* es provocada por un obstáculo que surge en el medio natural o social. Un hombre ha planificado durante largo tiempo pasar un fin de semana en una base de campismo. Después de una larga espera, ha logrado culminar todos sus preparativos y está en condiciones de cumplir su deseo. Pero en la fecha señalada un cambio de tiempo imprevisto, con torrenciales lluvias, le impiden cumplir su propósito, lo que provoca en él gran disgusto. En este caso, el obstáculo se produce en el medio natural.

En un estudiante de preuniversitario está forjada la firme decisión, desde hace mucho tiempo, de estudiar una carrera para la que está fuertemente motivado, hasta tal punto que no concibe estudiar otra. Cuando culmina sus estudios de preuniversitario el estudiante alcanza con creces el índice académico requerido para poder ingresar en la carrera, pero no puede optar por ella porque a su centro de estudios no llegan plazas para la misma. Debido a esto el joven se siente realmente desesperado. Aquí el obstáculo se presenta en el medio social.

La *frustración personal* se produce por obstáculos que se dan en la propia persona. Podemos encontrar el caso de un alumno que aspira a destacarse en sus resultados docentes como vía de realización personal. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que hace estudiando intensamente, confronta serias dificultades para asimilar los contenidos de estudio. Esto se debe a la propia complejidad de las asignaturas, así como por el grado de desarrollo de sus capacidades, que es insuficiente para poder satisfacer el exagerado nivel de sus aspiraciones. Este alumno no valora adecuadamente las condiciones objetivas en su actividad de estudio, ni tampoco es adecuada la valoración de sus propias posibilidades. De este modo, se plantea metas a un nivel de aspiración que no se corresponde con su nivel de realización. Por ello, al ser evaluado y recibir bajas calificaciones, sufre intensamente.

Un caso particular de la frustración personal es la *frustración por conflicto.* El conflicto se produce cuando el sujeto está bajo la influencia simultánea y contrapuesta de dos o más motivos de igual intensidad. Si una de estas condiciones no existe, la persona no se encuentra en conflicto.

La frustración por conflicto ocurre porque para poder satisfacer un motivo, se tiene que frustrar el otro. Esto se cumple para cualquier conflicto.

Existen distintos *tipos de conflictos*. El conflicto de *aproximación-aproximación* aparece cuando la persona se debate entre motivos positivos. En un conflicto de este tipo se halla un pionero de 9no. grado quien, al llegar el momento de ingresar en la enseñanza media superior, tiene que seleccionar entre una especialidad técnica y el preuniversitario. Ambas opciones le gustan por igual, pero por supuesto, solo puede matricular una.

La frustración producida por este tipo de conflicto consiste en que para realizar un motivo es preciso renunciar al otro. En el ejemplo que nos ocupaba, como al pionero no le es posible estudiar ambas opciones, para escoger una tiene que frustrarse en relación con la otra.

El conflicto de *evitación-evitación* se origina por encontrarse la persona entre motivos negativos. A un joven, debido a una deficiente formación de su personalidad, le resulta igualmente desagradable el estudio y el trabajo. Por exigencia social se ve ante la disyuntiva de tener que estudiar o trabajar.

Se produce frustración por este tipo de conflicto ya que, al tratar de evitar una alternativa negativa, la persona cae en otra que igualmente quisiera evitar. En el ejemplo citado, si para evitar tener que estudiar se decide a trabajar, el sujeto se siente mal, pues él también rechaza el trabajo. Lo mismo ocurre si para evitar el trabajo se decide a estudiar.

El conflicto de *aproximación-evitación* se presenta cuando algo para la persona implica en sí mismo motivos positivos y negativos. Un ejemplo de este tipo de conflicto lo encontramos en el estudiante que tiene que decidir si estudiará o no una carrera en el extranjero. Por una parte, la carrera es para él un motivo, pues es la única que quiere estudiar; por otra parte, la carrera es motivo negativo, ya que para irse a estudiarla tiene que separarse de los seres a quienes quiere entrañablemente.

La frustración por este tipo de conflicto puede ocurrir de dos maneras. Realizar el motivo positivo conlleva no poder evitar el motivo negativo, lo que provoca frustración. El joven decide ir a estudiar la carrera, pero sufre por tener que separarse de quienes tanto quiere.

Decidirse por evitar el motivo lleva implícito renunciar a realizar el motivo positivo, lo cual también provoca frustración. El estudiante decide no separarse de sus seres queridos, pero se lamenta por no poder estudiar la carrera que tanto ambiciona.

Los efectos de la frustración en la personalidad pueden ser negativos o positivos. Esto depende de las propias condiciones internas del sujeto, así como de las condiciones en que transcurre su vida.

Algunos de los efectos negativos de la frustración pueden ser: que el individuo se manifieste agresivo; que abondone la actividad sin haber hecho todo lo posible por vencer el obstáculo cuando realmente esto no se puede lograr; que disminuya o pierda su iniciativa, se vuelva apático, indolente, por sentirse vencido, etcétera.

Todas estas manifestaciones son efectos negativos de la frustración porque no constituyen vías efectivas para su solución de modo que contribuyan al desarrollo de la personalidad, a su funcionamiento adecuado y ajustado.

Una vía importante de solución de la frustración que condiciona efectos positivos en la personalidad es a través de la jerarquización de los motivos.

En algunos casos, la solución de la frustración se logra mediante un cambio de posición de los motivos en la estructura jerárquica de los mismos. El motivo frus-

trado y la actividad en la que está implícito, pasan a un plano de subordinación mayor, se hacen menos importantes para el sujeto. En compensación, otros motivos, y la realización de las respectivas actividades, son desplazados por la personalidad hacia esa posición "abandonada", convirtiéndose así en motivos y actividades más importantes que los frustrados. De esta manera disminuye o desaparece el efecto negativo de la frustración para la personalidad.

En otros casos, ante una frustración, el sujeto puede valorar la posibilidad de sustituir la actividad cuyo motivo está frustrado por otras nuevas en las que considera tener mayores perspectivas de éxito.

Esto conduce a la formación de nuevos motivos. De acuerdo con el desarrollo de los nuevos motivos en la actividad de la personalidad, en su relación con otras actividades y sus correspondientes motivos, se condiciona su lugar en la personalidad. De este modo, si el nuevo motivo se ubica entre los motivos rectores, dominantes, la nueva actividad se convierte en una de las más importantes para la personalidad. Si el nuevo motivo es secundario, subordinado, entonces la actividad será de este mismo orden.

En ambos casos encontramos una vía positiva de solución de la frustración, aunque la primera favorece en mayor medida al desarrollo de la personalidad, pues esta es susceptible de enriquecerse con nuevas tendencias orientadoras para su actividad. Así, el sujeto puede sobreponerse a las frustraciones a través de nuevas actividades que abren para él perspectivas de desarrollo.

Todo esto contribuye a fundamentar la importancia de la tarea del educador de propiciar a sus educandos la realización de actividades en las que se puedan fomentar sus perspectivas de desarrollo. El papel de la actividad en la formación y desarrollo de la personalidad se confirma así una vez más.

Hábitos y habilidades: formas de asimilación de la actividad en el plano ejecutor

Cuando se aborda el problema de cómo lo psíquico interviene en calidad de regulador en la actividad humana, hay que destacar, dentro de esta función, la llamada *regulación ejecutora,* que es aquella que tiene precisamente como resultado el que la actividad se lleve a cabo en correspondencia con las condiciones realmente existentes y con los fines perseguidos por el sujeto.

Ahora bien, el éxito en las diferentes actividades que el sujeto realiza depende en gran medida de la forma en que dichas actividades sean asimiladas por él. Los hábitos y las habilidades constituyen formas diferentes en que expresa la asimilación de la actividad en el plano ejecutor.

Si vinculamos esta problemática con la situación del maestro nos encontramos con que en la actualidad –si bien la formación de los hábitos y las habilidades constituye uno de los objetivos fundamentales del proceso docente-educativo– existe una gran divergencia en los criterios acerca de la naturaleza de estos fenómenos, del lugar que ocupan en la actividad humana y, por lo tanto, en relación con

aquellas condiciones y requisitos fundamentales a tener en cuenta para su formación y desarrollo.

¿Qué son, entonces, los hábitos y las habilidades?

El aprendizaje de las diferentes formas de actividad ocurre en los sujetos de forma gradual: en un inicio se manifiesta la actuación de manera muy imperfecta; en la medida que el sujeto va haciendo "suyas" las distintas acciones y operaciones ocurre, por consiguiente, una asimilación progresiva de las mismas, reflejándose también en la actividad.

Para comprender por qué los hábitos y las habilidades constituyen formas distintas en que el ser humano puede ejecutar la actividad, es necesario analizar su génesis, así como el lugar que ambos ocupan en la estructura de la misma.

Recordemos primeramente que toda actividad específica que lleva a cabo el hombre responde a un motivo, que la distingue psicológicamente, que para ser realizada tienen que alcanzarse determinados objetivos o fines a los cuales se subordinan ciertas acciones concretas. Las acciones —como se ha señalado— transcurren con dependencia de las condiciones efectivas existentes, a través de las llamadas operaciones, que no son más que las formas de realización de las mismas.

Entre los componentes de la actividad existen relaciones dinámicas muy complejas. Si recordamos el origen de las operaciones vemos que ellas son el resultado de la inclusión de una acción incial en otra más general o más amplia, en calidad de *medio para su realización* (perdiendo así su subordinación al objetivo inicial). Esto lo distinguimos fácilmente en el siguiente ejemplo. Un profesor organiza sesiones de trabajo dirigidas a enseñar a sus alumnos a confeccionar resúmenes. En estos momentos la confección del resumen adquiere para estos estudiantes la forma de un proceso subordinado a un fin consciente —aprender a resumir— y que necesariamente es controlado de forma atenta por ellos: se realiza *bajo una estricta regulación consciente y tiene la forma de una acción*. Sin embargo, posteriormente, cuando ya estos estudiantes hayan dominado esta acción, es evidente que no seguirán realizándola, digamos, por el simple placer de hacer resúmenes, sino que este proceso, una vez convertido para ellos en un *procedimiento determinado*, será entonces utilizado en la realización de otras acciones que responden a otros objetivos, por ejemplo, la acción de prepararse para un examen.

A.N. Leontiev señalaba que una operación es un producto de la transformación que tiene lugar como resultado de su incorporación a otra acción y de una mayor tecnificación de aquella.

Por otra parte, la forma de ejecución de los distintos pasos en que se sustenta la actividad puede ser cuantitativamente diferente. Un determinado estudiante, por ejemplo, quizás deba realizar y controlar cuidadosamente los distintos pasos para confeccionar un resumen, en lo cual aún no se ha ejercitado lo necesario. Pero sucede a veces que las operaciones en las que se sustenta determinada acción, si se repiten en ciertas condiciones, pueden llegar a fijarse y dominarse en forma tal, que ya el sujeto no necesite realizarlas bajo un riguroso control consciente, sino que comience a realizarlas "automáticamente". En tal caso se plantea que estas operaciones se han automatizado.

En el ejemplo señalado anteriormente, como resultado de una *sistematización* de las operaciones necesarias para confeccionar resúmenes, estas pueden haber sido asimiladas de forma tal por los alumnos que se llegue a una automatización de

las mismas. El estudiante no necesita entonces controlar conscientemente el sistema de pasos requeridos (por ejemplo, no tiene que plantearse que primero debe leer el contenido en forma general, a continuación, extraer la idea esencial de este párrafo, después relacionarla con la del párrafo anterior, etc.). Estas operaciones son realizadas rápidamente, sin separarse como elementos aislados: todas se funden en un proceso único que transcurre ininterrumpidamente, controlado por la imagen o la idea del resultado al cual se quiere llegar.

S.L. Rubinstein caracterizó la *automatización* como una "...exclusión de los componentes aislados(...) de la actuación consciente del campo consciente[...]"[1] La función e importancia de la automatización se evidencia en aquellos casos en que es requisito que el sujeto actúe rápidamente y con un alto nivel de calidad en la ejecución. Precisamente, si como resultado de la automatización, el sujeto no tiene que tener presente las formas en que debe ejecutar su acción (porque ya las domina ampliamente), su conciencia, en cierta forma, queda liberada parcialmente de estos aspectos para centrarse fundamentalmente en los fines u objetivos a lograr, y en el control del proceso en correspondencia con los mismos. En nuestro ejemplo, quedarían en el centro de la conciencia de los estudiantes, el objetivo y la correspondiente tarea que tienen ante sí: prepararse adecuadamente para el examen, asimilar los contenidos, etcétera.

Luego, gracias a la automatización, aquellos procesos que anteriormente debían realizarse bajo una cuidadosa regulación consciente, pueden entonces efectuarse con menor participación de la conciencia. Esto se refiere tanto a sus formas de ejecución como a los medios para su regulación y control, que devienen también "automáticos".

Esta *automatización en la ejecución y regulación de las operaciones dirigidas a un fin es lo que llamamos hábito.* Los hábitos pasan entonces a formar parte de la actividad humana en calidad *de procedimientos automatizados para la realización de las diversas acciones.*

Si bien hemos recalcado la dependencia de los hábitos con respecto a la automatización de las operaciones, es necesario hacer determinadas aclaraciones.

¿Significa esto que cuando se han automatizado las operaciones la actuación del sujeto pase a realizarse a un *nivel inconsciente?* Por supuesto que no. El hecho de que estas operaciones no se desvinculan de la conciencia queda demostrado cuando en el transcurso de su ejecución, de la puesta en práctica del hábito, ocurren alteraciones o errores que obstaculizan la marcha del proceso o que lo "alejan" del resultado esperado por el sujeto; inmediatamente, estos eslabones de la actividad pasan al plano de la conciencia y surge un objetivo nuevo: rectificar, enmendar el error, etc. Por ejemplo, para un estudiante de la enseñanza media la escritura constituye ya un hábito, un procedimiento automatizado que, evidentemente, le permite llevar a cabo otras acciones o tareas concretas, como puede ser tomar notas durante la clase.

De esta forma, dicho estudiante no se detiene conscientemente a valorar cómo va a formar las frases, a unir las palabras, qué reglas ortográficas debe aplicar con dependencia de los casos que emplea, cómo tiene que conjugar determinados verbos o establecer la concordancia entre los distintos elementos de la frase, etc. Su

[1] S.L. Rubinstein, *Principios de psicología general*, p. 608.

atención está centrada en aquello que el profesor está explicando, y en elaborarlo rápidamente para llevarlo a su libreta en forma de una nota. Sin embargo, basta con que descuidadamente cometa una falta ortográfica, o escriba una palabra que no expresa lo que él desea, para que, inmediatamente después de escrita la palabra, se detenga, la borre, rectifique el error (esto, lógicamente, en el caso de que los correspondientes hábitos hayan sido correctamente formados con anterioridad).

Es indispensable comprender que independientemente de la gran automatización que hayan alcanzado las operaciones, las acciones en las cuales ellas se insertan están dirigidas y subordinadas a objetivos necesariamente conscientes para el sujeto. Al pasar a ocupar un lugar diferente en la actividad y automatizarse, el vínculo de estas operaciones con la conciencia queda ahora expresado en la posibilidad de su regulación y control a partir de la confrontación de los resultados parciales que se van obteniendo con la imagen del resultado final a alcanzar, es decir, a partir de los objetivos perseguidos. Este tipo de control supone también la posibilidad de que estos componentes pasen a un primer plano de la conciencia cuando sea necesario.

De esta forma, como resultado de la adquisición por parte del sujeto de métodos y procedimientos automatizados para la ejecución de las acciones (es decir, de la formación de hábitos), la regulación consciente de la actividad se desplaza de las formas de realización de las mismas (*del cómo realizarlas*) a los resultados finales que se persiguen, así como a la situación en que se llevan a cabo (*al qué tengo que hacer* y *con cuáles condiciones cuento* para ello).

Por otra parte, debe quedar claro que la automatización puede ocurrir en cualquiera de los planos de la actividad: en el plano externo, y en el plano interno. Esto es una consecuencia lógica del hecho de que la estructura de la actividad es la misma en ambos planos. De esta forma se comprende que los hábitos no pueden reducirse —como algunos autores lo plantean— a los llamados hábitos motrices o motores, como, por ejemplo, escribir, tocar piano, mecanografiar, caminar, etc. A su vez, como resultado de la automatización de operaciones internas, se forman variados tipos de hábitos intelectuales que no son menos importantes que los primeros. Así, por ejemplo, la mayor parte de los procedimientos intelectuales del pensar (análisis, síntesis, comparación, etc.) pueden asimilarse de forma tal que se convierten en hábitos.

También, si partimos de que la actividad humana se manifiesta en forma concreta en las diversas áreas de la vida (en forma, por ejemplo, de actividad laboral, actividad deportiva, actividad docente, etc.), se comprende que exista también una gran diversidad de hábitos correspondientes (por ejemplo, hábitos deportivos, hábitos laborales, hábitos docentes, etcétera).

¿Cuál es el elemento común de estas diferentes formas en que se manifiestan los hábitos? Precisamente el hecho de que, no importa en la esfera en que tome forma concreta *la formación de los hábitos, siempre conlleva determinadas transformaciones, determinados cambios en la actividad* que realiza el sujeto. Como resultado de la formación de los hábitos el individuo llega a una sistematización tal de las operaciones que incide directamente en el dominio, en la calidad de las mismas, y por consiguiente, en la actividad. Veamos cuáles son estas *modificaciones*.

Habíamos planteado que la "posesión" de determinados hábitos permite al sujeto realizar la actividad en la cual se insertan con mayor *calidad*. En efecto, si el hábito ha sido correctamente formado, implica siempre que el sujeto pueda *actuar*

bien, al mismo tiempo que lo hace con *rapidez*. El estudiante que ha formado el hábito del trabajo organizado, por ejemplo, puede llevar a cabo sus tareas fácilmente, autodisciplinándose, planificándolas en el tiempo adecuado, siguiendo una consecutividad lógica en las mismas, etc. Esto lo realiza ya automáticamente, sin detenerse a pensar en ello, lo que le permite organizar adecuadamente su actividad docente. Aquí estamos haciendo referencia a un tipo de hábito general, que puede ser incluido como método general en muy disímiles actividades que realice el sujeto. Pero lo mismo ocurre cuando analizamos algún tipo de hábito específico; por ejemplo, la posibilidad de leer un mapa geográfico, de interpretarlo. Cuando las operaciones correspondientes se convierten en hábito, pueden ser incluidas en toda una serie de acciones docentes, específicas de determinadas asignaturas, repercutiendo en la rapidez, en la calidad de su actividad docente e intelectual.

Relacionadas directamente con la calidad que cobra la actuación del sujeto se encuentran toda una serie de modificaciones en el aspecto operacional de la actividad. Estas son:

1. La rapidez que se logra en la acción –tal como habíamos señalado– que es un resultado de la automatización de sus componentes.
2. La integración de las operaciones parciales, aisladas, en un proceso único, que transcurre ininterrumpidamente, de manera fluida, y que adquiere la forma de un sistema complejo, total, que es el hábito.
3. La desaparición y eliminación de todos aquellos movimientos u operaciones que son innecesarios y que obstaculizan o hacen lenta la ejecución, quedando solamente como componentes del hábito aquellas operaciones esenciales y realmente efectivas.
4. La posibilidad (también como resultado de la automatización lograda) de realizar otras operaciones al mismo tiempo que aquellas que han sido automatizadas y que conforman el contenido del hábito. Lógicamente, esto ocurre porque el control consciente puede deplazarse hacia estos nuevos aspectos.
5. La disminución, como resultado del dominio de estos procedimientos, del esfuerzo al actuar, y consecuentemente de la fatiga y la tensión que pueden producir la realización de determinadas acciones.

Analicemos estos logros en un ejemplo concreto. El aprendizaje de un nuevo idioma por parte de un sujeto exige –entre otras cosas– la adquisición de un sistema de hábitos relacionados, por ejemplo, con la utilización del vocabulario, la aplicación de reglas ortográficas y gramaticales, el dominio de ciertos giros lingüísticos propios de la lengua en cuestión, etc. Como resultado de la transformación de estas operaciones en hábitos, se logra evidentemente una mayor calidad en la expresión oral y escrita, en la lectura, etc. El sujeto, al hablar, no necesita ya detenerse para elegir la palabra apropiada y para pronunciarla, sino que su lenguaje transcurre ágilmente, de forma fluida. Si inicialmente la pronunciación de cada palabra le exigía efectuar movimientos innecesarios e incorrectos, si incluía en sus frases elementos superfluos, posteriormente todo esto va desapareciendo, conservándose solo las operaciones indispensables como componentes del hábito. El sujeto puede ahora realizar estas operaciones simultáneamente con otros procesos. Puede, por ejemplo, estar atendiendo al profesor y al mismo tiempo tomar notas de clases en el idioma; estar concentrado en lo que está conversando o en lo que está

ocurriendo a su alrededor. Todo el proceso le resulta, por supuesto, más fácil; le produce menos tensión y menos cansancio.

El hábito trae igualmente consigo que se automaticen aquellas operaciones que normalmente todo sujeto lleva a cabo para controlar la marcha de la actividad, para asegurar que el proceso transcurra de acuerdo con las condiciones existentes, y con lo que se espera que resulte finalmente. Todo esto deviene en *procedimientos automatizados de control.*

En el caso de los hábitos motores es usual que el control que inicialmente se realiza en *forma visual* (por ejemplo, el niño que aprende a escribir, la mecanógrafa, el dibujante principiante, deben *mirar* aquello que están realizando para controlar cómo lo hacen) se sustituye por un *control cinético o muscular* (así en el caso de un dibujante experimentado, la propia presión que ejerce sobre el lápiz y la resistencia que encuentra en el papel, le informan si el trazo es demasiado claro u oscuro; la posición de su mano le indica si lo está realizando correctamente o no, etc.).

Es interesante señalar cómo la formación del hábito permite al sujeto adquirir gran rapidez en detectar aquellos índices que señalan si el procedimiento utilizado es el correcto o no, cómo transcurre la marcha del proceso. En forma general —y esto es válido para cualquier tipo de hábito— el sujeto aprende a captar las "señales" que lo mantienen informado sobre la eficacia y el transcurso de los procedimientos empleados. De esta forma, un dibujante con cierta experiencia es capaz de detectar defectos pequeños en su trabajo que pasan inadvertidos para el principiante.

También el profesor experimentado es capaz de estimar el tiempo de su clase, aún sin tener que recurrir al reloj, partiendo de algunos elementos que se convierten en "señalizadores" para él: el volumen del material que ha explicado, su dificultad, las interrupciones y preguntas de los estudiantes, su propio ritmo al explicar, etcétera.

La rapidez con que se llevan a cabo estas operaciones de control hacen pensar al observador no informado que las mismas han desaparecido, y que todo el proceso tiene lugar como por "intuición". Y es que, como producto de la misma automatización, al pasar de una operación a otra no es necesario reflexionar, planificar cada una de ellas especialmente, puesto que ante la conciencia del sujeto lo que se presenta es, en cierta forma, como un plan anticipado, general, de los distintos pasos a seguir en función de lo que se persigue (esto ocurre, por ejemplo, cuando se han automatizado los procedimientos para hablar un idioma extranjero).

Todas las transformaciones descritas pasan a caracterizar los hábitos en las distintas situaciones en que se manifiestan. Por eso cuando se han formado correctamente dichos hábitos, la actuación adquiere una constancia, una uniformidad que son características. Esto se comprende por el hecho de que las distintas formas de actuar han devenido *habituales* en el sujeto.

Por ejemplo, si al estudiante que realiza su práctica profesional en una escuela se le exige que al preparar sus clases él vincule los contenidos con aquellos que han sido impartidos en las clases anteriores, para lograr así la sistematización de los mismos, y si estas operaciones se convierten en hábitos para él, a partir de un momento determinado el joven lo incluirá en todas sus clases, pues no puede llevar a cabo la confección de las mismas sin este elemento. Lo mismo ocurre con el resto de los procedimientos que han sido automatizados.

Sin embargo, que exista constancia en la actuación como consecuencia de la formación de hábitos no significa de ninguna manera que la actividad del hombre devenga en una puesta en práctica de determinados procedimientos rígidamente fijados.

Simultáneamente con su constancia, los hábitos deben caracterizarse por su variabilidad, por la posibilidad de adaptarse flexiblemente a las distintas formas en que pueden manifestarse las tareas a resolver en función de cómo las condiciones se presentan. Así, por ejemplo, aunque el estudiante haya automatizado la escritura, él no escribe igual cuando toma notas en clase, cuando hace una carta o cuando prepara una tarea escolar para entregar.

Por otra parte, esto no siempre se logra. En las situaciones escolares encontramos frecuentemente alumnos que poseen procedimientos y métodos caracterizados tanto por su ineficacia como por su extrema rigidez, y por lo tanto, por la imposibilidad de ser utilizados cuando las condiciones varían en detalles a veces insignificantes (por ejemplo, al cambiárseles la forma habitual de presentación de los datos en un problema matemático). La plasticidad del hábito está, por lo tanto, relacionada con las posibilidades de generalización del mismo. Numerosos autores han señalado la dependencia de esta característica de las condiciones concretas bajo las cuales tiene lugar la formación de los hábitos, de la forma en que ante el sujeto se presenten los aspectos esenciales a tener en cuenta para la aplicación racional de determinados procedimientos o métodos.

Entonces, *¿cómo se forma un hábito?, ¿cuáles son los requisitos esenciales que se deben tener en cuenta para ello?*

Es evidente que la formación de los hábitos no siempre transcurre como un proceso dirigido y planificado. En la vida diaria de toda persona, como resultado de la repetición de situaciones que se dan a lo largo de la misma, se van fijando y automatizando ciertas operaciones, convirtiéndose en hábitos. Tal es el caso, por ejemplo, de los hábitos higiénicos, de los hábitos elementales de conducta, etc. En estos casos, cada vez que se le presenta de nuevo la misma situación, el individuo repite precisamente aquellas operaciones y medios que le han resultado eficaces en las ocasiones anteriores. Sin embargo, esto no garantiza la calidad en la realización de la actividad. El elemento esencial al respecto radica en que, para que se forme correctamente el hábito es necesario que la automatización de las operaciones sea el resultado de un proceso especial en el cual, con un fin establecido, las operaciones se reproduzcan, pero que además de repetirse se perfeccionen a la vez que se consolidan unas tras otras.

Este proceso solamente es posible en las condiciones de la enseñanza y la educación y adquiere la forma específica de un *ejercicio o entrenamiento*. El ejercicio, como forma en que puede organizarse el aprendizaje, es mucho más que una simple repetición, pues persigue precisamente la sistematización de las operaciones (en el caso del hábito) y su consecuente asimilación sobre la base de un perfeccionamiento, es decir, de la eliminación de las operaciones incorrectas o innecesarias. Los hábitos, en este sentido, son el resultado del ejercicio.

El primer elemento a definir cuando se emprende la tarea pedagógica de la formación correcta de los hábitos son las operaciones que realmente el estudiante debe dominar, es decir, cuál es el sistema de hábitos que se desea formar en los

alumnos. Partiendo de aquí es que se estructurará el conjunto de tareas o situaciones a las que se debe enfrentar al sujeto y en las cuales él tiene necesariamente que poner en juego ciertas formas de ejecución o procedimientos establecidos.

Dichas tareas deben ser presentadas de forma reiterada para que el estudiante pueda sistematizar estas vías de ejecución de forma tal que se alcance su automatización.

Como la esencia del hábito consiste precisamente en que el sujeto automatice *los medios* para realizar las acciones, se le exigirán estos en el marco de las más variadas acciones y circunstancias.

Por lo tanto, independientemente del objetivo o fin específico de cada acción, que puede variar, el individuo debe desplegar el mismo modo de ejecución general, logrando así su plena sistematización y dominio, y posteriormente, la posibilidad de utilizarlo consecuentemente en muy distintas soluciones (que sean similares en esencia). Por ejemplo, si se quiere lograr la automatización de las operaciones de comparación en los estudiantes, pueden organizarse de forma sistemática situaciones en las cuales los sujetos tengan que ejercitarse en establecer semejanzas, diferencias, en determinar las relaciones existentes entre grupos de objetos o fenómenos, etc. Aquí se evidencia que la realización de estas operaciones en sí no devienen para el sujeto un objetivo, sino que solo significa para él la forma en que concretamente puede alcanzar dicho fin. Este puede ser cambiado sin afectarse el proceso de aprendizaje o ejercicio ni su efectividad.

Tomando en cuenta estas consideraciones generales, señalemos entonces algunos requisitos a tener en cuenta para la correcta estructuración de este proceso. Entre ellos se destaca la necesidad de llevar a cabo un *reforzamiento de las operaciones,* que puede ser tanto positivo (mediante la aprobación, la alabanza, el reconocimiento, por el éxito obtenido) como negativo (mediante el reconocimiento por parte del sujeto de las deficiencias y dificultades, o a través de las indicaciones y señalamientos que realiza el profesor...). Este aspecto es particularmente importante, pues una condición esencial para la formación correcta de los hábitos es, justamente, que el sujeto tenga la posibilidad de *conocer los resultados de lo que está realizando,* así como *comprender en qué se ha equivocado* y *cómo rectificar.* Al desarrollar en los estudiantes la capacidad para comprender dichos errores y detectarlos, se desarrollan simultáneamente los procedimientos de autocontrol que posteriormente también deben ser automatizados.

Muy relacionado con lo anterior se encuentra el hecho de que el sujeto debe *distinguir,* en primer lugar, aquellas características esenciales de la situación en la cual él puede, eficazmente, aplicar dichos procedimientos; y en segundo lugar, debe *discriminar cuáles son aquellas operaciones* esenciales que le permiten alcanzar los objetivos propuestos en dichas condiciones, es decir, debe distinguir qué es lo más importante y lo secundario en la ejecución. Esta distinción le permitirá posteriormente seleccionar el procedimiento adecuado según las condiciones. Así, por ejemplo, el estudiante debe distinguir en qué tipo de problema puede aplicar determinado procedimiento y cuáles son los pasos esenciales a realizar.

Este requisito ha sido recalcado por diferentes autores que enfatizan así *la necesidad de llevar a cabo la ejecución de estas operaciones en variadas situaciones* y con diferente grado de complejidad, con el objetivo de lograr una generalización de estos procedimientos.

De esta forma, el profesor debe ofrecer a sus alumnos, por ejemplo, una variedad de problemas pertenecientes a una misma categoría y con diferentes niveles de dificultad. S.L. Rubinstein plantea:

> La ejecución de un hábito depende siempre de las respectivas condiciones de la tarea o problema que debe ser resuelto por la acción. Por ello el carácter del hábito, su flexibilidad y la facilidad de su trasmisión dependen necesariamente de la forma adecuada, diferenciada y generalizada en que devengan conscientes las condiciones en cada caso, mediante las cuales, como por medio de una "clave" especial, el hábito intervenga en la solución del problema o de la tarea.[1]

La correcta estructuración del proceso para formar los hábitos incluye también la *necesidad de dosificar y organizar correctamente todos los ejercicios*, es decir, determinar el tiempo adecuado para la prolongación de los mismos (por ejemplo, está comprobado que los mismos ejercicios realizados en un tiempo demasiado largo, pueden llevar a un empeoramiento de los resultados, en la medida en que provocan el cansancio y la saturación del sujeto; por esto es preferible alternarlos con otro tipo de ejercicio o actividad), *planificar el proceso* de forma que se comience por aquellos contenidos u operaciones más sencillas y paulatinamente se pase al aprendizaje de las más difíciles; *dosificar el número de exigencias planteadas al sujeto* (estas no deben presentarse en gran cantidad simultáneamente, sino en pequeño número, lo cual permite el control de las mismas por parte del profesor, así como su control y diferenciación por el propio alumno).

Hemos señalado algunas condiciones que intervienen activamente en la formación de los hábitos. Sin embargo, estas no son las únicas, ya que este proceso está condicionado por múltiples factores.

Es necesario destacar que la formación de hábitos depende también de las *diferencias individuales* existentes entre las personas, las cuales matizan en forma considerable dicho proceso. Se ha demostrado que la rapidez en el aprendizaje de ciertos procedimientos varía ostensiblemente de un estudiante a otro: algunos necesitan un tiempo prolongado de entrenamiento; otros, un período mucho menor. Influyen igualmente de forma notable, las *motivaciones de las personas, y su actitud ante el ejercicio*. También intervienen en el proceso de elaboración de los hábitos, así como en los resultados que se obtengan, *preparación previa* del sujeto, su *experiencia anterior*, sus *formas personales* de llevar a cabo las operaciones, etcétera.

Por otra parte, el tiempo requerido para su formación varía de un hábito a otro con dependencia de las *particularidades de las operaciones* que deben ser automatizadas, de un *nivel de complejidad*, de los *métodos* de enseñanza empleados, etcétera.

Si tal como habíamos planteado, la formación de los hábitos se produce insertada dentro de la actividad general del sujeto, es de suponer que no tiene lugar al margen de toda la experiencia adquirida anteriormente. El ser humano siempre trata de utilizar la experiencia acumulada, de aplicarla en nuevas situaciones de su vida. En este sentido la formación de un hábito particular no ocurre como un fenómeno aislado, sino que tiene necesariamente como punto de partida todo el sistema de hábitos que ya el hombre posee y que forma parte de su experiencia.

[1] S.L. Rubinstein: *Principios de psicología general*, p. 609.

Aquellos hábitos que el sujeto ha elaborado como resultado de la realización de determinadas acciones pueden ejercer una influencia en la formación de nuevos hábitos.

Este fenómeno recibe el nombre de *interacción de hábitos* o de "efecto recíproco" de los hábitos. Dicho fenómeno es de gran interés para la enseñanza, pues su comprensión significa la posibilidad de elaborar un sistema óptimo de tareas que permita el aprovechamiento de los hábitos formados en beneficio del posterior proceso de aprendizaje.

Esto, sin embargo, no siempre ocurre así. En muchos casos se cumple realmente que los hábitos ya formados facilitan o favorecen la formación de un nuevo hábito. En este caso ocurre la llamada *transferencia* de hábitos. Así, por ejemplo, investigaciones realizadas con escolares han demostrado que aquellos hábitos intelectuales de generalización y clasificación que se formaron en los alumnos al estudiar los contenidos de una asignatura dada (por ejemplo, Literatura), facilitaron la asimilación de contenidos de otras asignaturas y contribuyeron a que los estudiantes generalizaran y sistematizaran con éxito, no solo en cuestiones relacionadas con aquella, sino también con las otras asignaturas (por ejemplo, Ciencias Naturales, Geografía, etc.). Es también conocido el hecho de que cuando una persona domina varios idiomas y posee los hábitos correspondientes, le es mucho más fácil la elaboración de hábitos relacionados con la nueva lengua que a una persona que solo domina su propio idioma. El analizar y pronunciar sonidos que se encuentran en diferentes idiomas y el conocimiento de la estructura gramatical de cada uno de ellos facilitan al parecer la asimilación de otro nuevo.

En otras ocasiones, los hábitos anteriormente elaborados ejercen una influencia negativa sobre el proceso de asimilación de uno nuevo. En este caso decimos que ocurre una *interferencia de hábitos*. Así, por ejemplo, cuando una persona ha aprendido a realizar ciertas formas de cálculo mediante determinados procedimientos, y es enfrentada a una nueva forma de realización de las mismas, este aprendizaje le resultará ahora particularmente difícil. También ocurre, por ejemplo, que en determinados grados de la enseñanza el alumno haga de los procedimientos memorísticos mecánicos sus medios habituales para la fijación del material docente. Es corriente ver que más adelante, al llegar a los grados superiores, estos hábitos le interfieran y le dificulten la asimilación y aplicación de procedimientos de carácter racional para el estudio.

La interferencia de hábitos puede manifestarse en el proceso mismo de la formación de un nuevo hábito: cuando el sujeto ha asimilado anteriormente una forma de ejecución de una acción determinada y de lo que se trata es de elaborar otro hábito sustentado en una forma de ejecución diferente. En este caso, la elaboración del hábito nuevo será mucho más difícil, más lenta, exigirá mayores esfuerzos por parte del sujeto, debido a la tendencia existente a seguir utilizando los procedimientos antiguos.

Por otra parte, la interferencia puede manifestarse también una vez que se ha elaborado el nuevo hábito. A pesar de que los procedimientos actuales se han fijado, los viejos procedimientos siguen desempeñando una influencia negativa llevando a que se produzcan dificultades en la utilización de las formas nuevas de actuación. En este caso, el sujeto puede, digamos, manifestar inseguridad, vacilación, en la aplicación de los procedimientos que ha aprendido. Por ejemplo, el estu-

diante que ha hecho habitual la escritura incorrecta de una palabra, después de aprender la forma adecuada de hacerlo, manifiesta dificultades: se interrumpe, tiene que reflexionar para determinar *cuál es la forma correcta, etcétera.*

¿Cuál es el medio eficaz para evitar y eliminar los fenómenos de la interferencia de hábitos que tantos problemas puede producir en el aprendizaje?

Todo parece indicar que el elemento más importante para evitar este fenómeno consiste en lograr una *diferenciación precisa* entre las operaciones que componen el nuevo hábito y las constituyentes del antiguo. Para ello es necesario que el sujeto comprenda la esencia de estas operaciones, las funciones que ellas realizan, es decir, el lugar que ellas ocupan como procedimiento de actuación de acuerdo con el carácter del objetivo perseguido.

Es por lo tanto indispensable que el sujeto sepa diferenciar también entre las antiguas condiciones en las que podía ser utilizado aquel método, y las nuevas condiciones en las que deviene susceptible de ser aplicado el nuevo procedimiento aprendido.

La adecuada generalización de los hábitos que se encuentra en la base del fenómeno de la transferencia de los hábitos permite asimilar nuevos tipos y formas de actividad utilizando eficazmente la experiencia anterior del sujeto, en un tiempo mucho menor, con un mínimo de errores, y asegurando la calidad en las mismas.

Otro aspecto que ofrece gran interés educativo es el relacionado con la formación de las costumbres. Frecuentemente los términos *hábito y costumbre* son utilizados indistintamente. Por ello consideramos necesario establecer una diferenciación entre ambos.

Partamos de un ejemplo. A un alumno pueden enseñársele los procedimientos necesarios para organizar y planificar su actividad racionalmente (hábitos de trabajo organizado). Nosotros ya conocemos cómo estas operaciones al sistematizarse en la realización de diversas acciones (al hacer la tarea, realizar los ejercicios en el aula, buscar información en los libros, planificar su actuación para el cumplimiento de una encomienda pioneril, etc.) se automatizan, deviniendo en *hábitos.*

Independientemente de que el sujeto haya elaborado este hábito, puede ser que el hecho de que siempre realice sus tareas en un horario determinado, con ciertas exigencias, conlleve a que surja en él la costumbre de hacer la tarea a la hora establecida. Una vez surgida esta costumbre, el niño siente la necesidad de realizar esta actividad diariamente, lo cual nos indica también que ha surgido un nuevo motivo. Sin embargo, esta actividad puede ser realizada por el niño a través de distintos procesos. Por supuesto, es posible que, partiendo del dominio que él tiene de los procedimientos para realizar organizadamente su actividad, los aplique en la realización de sus tareas y deberes escolares. En este caso podemos plantear que tiene la costumbre de realizar sus tareas diariamente, y de hacerlo organizadamente (con lo cual nos referimos a los procedimientos utilizados en la puesta en práctica de la costumbre).

Como se evidencia, el hábito y la costumbre tienen aspectos en común, pero también diferencias. Tanto el uno como el otro, se forman como consecuencia de una repetición y por lo tanto conllevan una determinada automatización.

Sin embargo, ya conocemos que en el caso del hábito, su elaboración no es el resultado de una simple repetición, como ocurre con la costumbre, sino de un

entrenamiento o ejercicio que exige su perfeccionamiento. El hecho de que la costumbre pueda formarse en la sencilla repetición nos indica que ella no implica necesariamente un perfeccionamiento en la actuación del sujeto.

Por otra parte la automatización en los hábitos se refiere a las operaciones, a los procedimientos en la ejecución y es mayor que en la costumbre, donde solo señala una tendencia reiterada a realizar la misma actividad en determinadas circunstancias establecidas.

Esto mismo permite comprender que una diferencia importante que se manifiesta entre hábito y costumbre es que los hábitos, al ser automatizados como *procedimientos para la ejecución,* pueden ser incluidos en acciones y actividades muy diversas que responden igualmente a motivos y necesidades diferentes del sujeto (en este sentido, tiene una gran independencia con respecto a las situaciones en que se originaron). La costumbre por el contrario, responde siempre a una *necesidad específica* y particular que exige realizar justamente una especial actividad. Precisamente, la imposibilidad de realizar dicha actividad acostumbrada provoca un estado de malestar en el sujeto, en la medida en que esta necesidad específica ha quedado insatisfecha.

Así, por ejemplo, el hábito del trabajo organizado puede ser empleado por el alumno no solo al realizar sus tareas escolares, sino también con el objetivo de resolver una situación práctica cotidiana, para organizar las actividades que desea realizar en sus vacaciones, etc. Por su parte, la costumbre de realizar las tareas diariamente responde a una necesidad que ha surgido de hacerlo así y el incumplimiento de esta actividad puede hacer que el sujeto sienta desasosiego, malestar, etc.; en otras palabras, que se sienta insatisfecho. En este sentido, no hay otra actividad que pueda realizarse en lugar de esta.

Todo esto nos indica la necesidad de establecer una diferenciación precisa en la utilización de los términos señalados.

En las *habilidades* encontramos otras de las formas de asimilación de la actividad. El término *habilidad,* independientemente de las distintas acepciones que cobra en la literatura psico-pedagógica moderna, es generalmente utilizado como un sinónimo de *saber hacer.* Las habilidades permiten al hombre, al igual que los hábitos, poder realizar una determinada tarea. Así, en el transcurso de la actividad, ya sea como resultado de una repetición o de un ejercicio, de un proceso de enseñanza dirigido, el hombre no solamente se apropia de un sistema de métodos y procedimientos que puede posteriormente utilizar en el marco de variadas tareas, sino que también comienza a dominar paulatinamente acciones, aprende a realizarlas de forma cada vez más perfecta y racional, apoyándose para ello en los medios que ya posee, es decir, en toda su experiencia anterior (en la que se comprenden sus conocimientos y los hábitos anteriormente formados). El dominio de estas acciones repercute directamente en los resultados de su actividad; en la medida en que se perfeccionan estas acciones la realización de la correspondiente actividad es más adecuada.

Así, por ejemplo, un joven profesor debe desarrollar la habilidad para emplear los distintos métodos de enseñanza como parte del perfil de su profesión. Para ello debe poseer, por supuesto, el conocimiento necesario de los mismos (conocer sus tipos y características, sus ventajas y desventajas, los requisitos para su aplicación, etc.). Además de esto, debe dominar una serie de acciones indispensables (por ejemplo, poder determinar el método más adecuado en función de los objetivos

que persigue, analizar la forma concreta en que lo va a aplicar en correspondencia con el contenido de la clase, llevarlo adecuadamente a la práctica en el momento de la clase, etcétera).

El profesor debe dominar también muchas otras habilidades que le permitirán llevar a cabo en la forma requerida y con calidad su actividad profesional (por ejemplo, las habilidades para planificar el contenido del proceso docente-educativo; para organizar y dirigir el mismo, para observar y conocer a sus alumnos y establecer una adecuada comunicación con ellos, etcétera).

Como se evidencia en el ejemplo, la habilidad siempre se refiere a las acciones que el sujeto debe asimilar y por lo tanto, dominar en mayor o menor grado, y que en esta medida, le permiten desenvolverse adecuadamente en la realización de determinadas tareas.

En toda habilidad se incluyen operaciones que permiten al sujeto orientarse con respecto a las condiciones en que se realiza la actividad a los procedimientos a utilizar con dependencia de los fines perseguidos (componente orientador). Asimismo se incluyen operaciones destinadas a poner en práctica estos procedimientos a utilizar con dependencia de los fines perseguidos (componente ejecutor) y controlar su ejecución de forma adecuada (componente de control).

Partiendo de estos elementos podemos afirmar que *las habilidades constituyen el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad.*

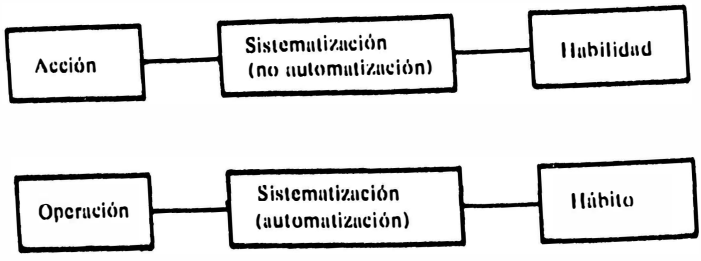
El "saber hacer" característico de la habilidad, o sea, el dominio por parte del sujeto de estas operaciones, se manifiesta en forma muy diferente: en algunas ocasiones se expresa como un saber hacer elemental, rudimentario, que no se distingue por un elevado nivel de calidad en la ejecución; en otras ocasiones los sujetos muestran un alto grado de perfección y una gran destreza en la realización de estas operaciones que pueden alcanzar gran complejidad. Un estudiante que recién ha aprendido a realizar el análisis de obras literarias, por ejemplo, puede, objetivamente, cumplir con esta tarea, pero no lo hace con el mismo nivel de independencia, de precisión y de profundidad, es decir, con la misma calidad, que otro estudiante que tenga más desarrollada dicha habilidad, por haber sistematizado mucho más las correspondientes operaciones.

De esta forma podemos afirmar que así como los hábitos son un resultado de la sistematización de las operaciones, las habilidades resultan *de la sistematización de las acciones subordinadas a su fin consciente.*

Para que se produzca con plena efectividad el proceso de formación de las habilidades, esta sistematización debe llevar implícita (como sabemos) no solo una repetición de las acciones y su reforzamiento, sino también el perfeccionamiento de las mismas. Solamente teniendo en cuenta esta exigencia es que podemos garantizar el logro de aquel nivel de asimilación de la actividad que caracteriza, en este caso, a las habilidades.

Si partimos del hecho de que las habilidades constituyen una sistematización de las acciones, y de que estas son procesos subordinados siempre a un objetivo o fin consciente, podemos entonces comprender que en las habilidades no se alcance la automatización que le es característica a los hábitos (fig. 6). Precisamente, la realización de aquellas acciones que comprende la habilidad requiere siempre de una *regulación consciente* por parte del sujeto. Y es que la habilidad supone la posibili-

dad de elegir y llevar a la práctica los diferentes conocimientos y métodos que se poseen en correspondencia con el objetivo o fin perseguido y con las condiciones y características de la tarea. Supone, por lo tanto, el "tener presente" constantemente este fin y regular el proceso con dependencia del mismo.



Por ejemplo, la habilidad para resolver determinado tipo de problema de geometría implica una serie de operaciones: el alumno inicialmente, tiene que ser capaz de analizar la situación problemática y distinguir en la misma los datos o condiciones esenciales en función de lo que se persigue (digamos que sea determinar la superficie de un cuerpo: aquellos datos que no le sirven, que no tienen que ver con su objetivo, él los descarta...).

Posteriormente, debe determinar los procedimientos o pasos a seguir en la ejecución o solución, con vistas a alcanzar su objetivo. Por último, a todo lo largo del proceso debe llevar a cabo el control y la correspondiente corrección del mismo si es necesario. Tanto el control como la corrección exigen una clara comprensión de lo que se desea obtener, su confrontación con el resultado esperado.

Todo esto no significa que en el transcurso de las transformaciones necesarias para llegar al objetivo deseado el sujeto no ponga en práctica procedimientos que han sido ya previamente asimilados como hábitos y que, por lo tanto, "salen" del campo del estricto control consciente. La habilidad supone de hecho, que con el objetivo de aplicar los conocimientos adquiridos a la situación dada, el sujeto domine un sistema operacional más o menos complejo que incluye tanto operaciones como hábitos ya elaborados.

Estos aspectos nos señalan la existencia de vínculos estrechos entre hábitos y habilidades, pero también su diferencia y relativa independencia.

En primer lugar, ya hemos apuntado el hecho de que las habilidades se desarrollan sobre la base de la experiencia del sujeto, de sus conocimientos y de los hábitos que él ya posee. Así, por ejemplo, la habilidad para observar, como parte de las habilidades que debe desarrollar un estudiante a lo largo de la carrera (y que constituye una habilidad necesaria para cualquier profesión), exige efectuar determinadas operaciones que el sujeto, como producto del ejercicio, puede haber automatizado, digamos: separar lo esencial de lo no esencial; seguir una consecutividad en el proceso, establecer vínculos y relaciones entre los distintos elementos de un todo, comparar las diferentes partes, concentrar la atención sostenidamente en el objeto, etcétera.

También, sobre la base inicial de una habilidad puede surgir un hábito correspondiente. En este caso existe originalmente la habilidad, y luego de una práctica sistemática se forma el hábito. Por supuesto, esto nos indica que ha ocurrido un cambio en el lugar que dicho proceso ocupaba en la estructura de la actividad. Por

una parte, estos procesos han pasado a desempeñar otra función en la actividad del sujeto: de acciones subordinadas a determinados fines se convierten en procedimientos empleados en otra acción más general que responderá, por supuesto, a un nuevo objetivo. Además, ha ocurrido una sistematización tal de dichos procesos que se han automatizado. Lo que antes era una acción, expresada (por su nivel de sistematización y dominio) como habilidad, se convierte (por el nuevo lugar que ocupa en la estructura funcional de la actividad, y por consiguiente en la conciencia del sujeto) en un medio más para alcanzar un objetivo, en operación automatizada que se expresa como hábito.

Este es, por ejemplo, el curso que siguen algunas de las llamadas habilidades lógicas o "habilidades para pensar": como producto de alto grado de sistematización y dominio por parte del sujeto, y de su inserción en la realización de tareas más generales, se pueden convertir en procedimientos intelectuales.

Por otra parte, es evidente que si el hábito, en el caso señalado, se forma sobre la base de una habilidad inicial, posteriormente, en la medida en que se adquiere el hábito, la habilidad se refuerza y se perfecciona.

Existe además una independencia relativa entre los hábitos y las habilidades. Es muy posible, como hemos explicado, que sobre la base de una habilidad se forme un hábito. Pero puede igualmente ocurrir que existiendo la habilidad, no se haya formado el hábito correspondiente. Esto se observa fácilmente en el dominio de un idioma extranjero: el sujeto puede haberlo asimilado solamente al nivel de *habilidad*. Puede hablarlo, sin embargo, al no tener automatizadas operaciones que así lo requieren es posible que le sea difícil hacerlo, que no posea la fluidez característica del que ya tiene automatizados los procedimientos correspondientes, que funcionan como hábitos.

También existen habilidades que no se transforman en ningún momento en el hábito correspondiente. Este es el caso de determinadas acciones que, por su alto grado de complejidad y por las exigencias que plantean al sujeto en su realización, nunca llegan a automatizarse: se comprende que las mismas exigen necesariamente una regulación plenamente consciente. Esto ocurre con algunas habilidades en las que se plasma el llamado pensamiento creador y que permiten al sujeto buscar soluciones totalmente nuevas a un determinado tipo de situación problemática.

La relativa independencia existente entre hábitos y habilidades se manifiesta igualmente en el hecho de que, como resultado de la falta de reforzamiento, de que no se ponga en práctica, el hábito surgido sobre la base de una habilidad puede desaparecer ya que se pierde la automatización y las consecuentes modificaciones en la actuación que le son características. Sin embargo, la habilidad se conserva. Así, por ejemplo, una persona puede pasar muchos años sin hablar un idioma extranjero que ha aprendido tiempo atrás. Cuando por cualquier razón tiene que utilizarlo nuevamente, es capaz de hacerlo. Por supuesto, ha olvidado una parte considerable del vocabulario, ha perdido la soltura, la fluidez al hablar. El hábito se ha perdido, pero se conserva la habilidad.

Habíamos analizado anteriormente que la habilidad constituye la posibilidad para el sujeto de poder realizar determinadas acciones y de esta forma llevar a cabo determinadas actividades, es decir, la posibilidad de "poder hacer". El alumno que posee una cierta habilidad, se siente "autorizado", de esta forma, para plantearse a sí mismo que "sabe hacerlo". En ocasiones nos encontramos con el caso de estu-

diantes que plantean haber adquirido ciertos *conocimientos*, que manifiestan *saber* determinados contenidos docentes (por ejemplo, "saber un concepto"). ¿Significa esto que exista ya una habilidad? ¿Cuál es el vínculo existente entre conocimientos y habilidad?

La estructura de una habilidad dada incluye siempre determinados conocimientos (tanto específicos, si se trata de una habilidad específica, como conocimientos generales), así como un sistema operacional que permite explicar concretamente dichos conocimientos.

Visto de esta manera, el conocimiento constituye una premisa para el desarrollo de la habilidad. Esto se evidencia en cualquier caso. Por ejemplo, hablamos anteriormente de las habilidades que tiene que desarrollar el profesor para llevar a cabo su labor profesional. Es claro que para formar una de estas habilidades (digamos la habilidad para hacer asequibles los conocimientos de su materia) el profesor debe poseer un sistema de conocimientos acerca de la metodología de la enseñanza de dicha asignatura, entre otras cosas. Sin embargo, este planteamiento puede llevar, hasta cierto punto, a la idea de que es posible separar el conocimiento de la habilidad, de que de esta manera, el proceso de formación de los conocimientos es algo diferente al proceso de formación de las habilidades.

Por esto es necesario enfatizar que el conocimiento es efectivo, *existe realmente*, en tanto es susceptible de ser aplicado, de ser utilizado en la resolución de tareas determinadas. Y en la medida en que esto ocurre así, es ya un *saber hacer*, es ya *habilidad*. La verdadera formación de los conocimientos conlleva necesariamente a un proceso de formación de habilidades. Dominar un concepto, por ejemplo, no significa que el estudiante pueda repetir textualmente el mismo, utilizando solo acciones numéricas de carácter mecánico, sino que significa la posibilidad de *operar* con él, de utilizarlo, de incorporarlo a los procedimientos de su actividad intelectual como un "instrumento" más de la misma. Por lo tanto, así como en la base de toda habilidad se encuentran determinados conocimientos, estos, a su vez, se expresan concretamente en las habilidades, que están siempre relacionadas con la realización de tareas determinadas, es decir, con la *actividad* del sujeto.

Sin embargo, hemos analizado anteriormente que la actividad del hombre puede transcurrir en dos planos: en el plano externo, práctico, y en el plano interno, psíquico. La asimilación de la actividad puede ocurrir en cualquiera de ellos. De estas formas, al igual que los hábitos, las habilidades pueden tener la forma de habilidades prácticas, motrices y de habilidades intelectuales, teóricas. Por ejemplo, para desarrollar su futura actividad profesional el estudiante de arquitectura debe formar diferentes habilidades: algunas de ellas tienen un carácter teórico o intelectual —digamos, la habilidad para "idear" un proyecto teniendo en cuenta determinadas exigencias y requisitos. Otras tienen un carácter marcadamente práctico: la posibilidad de plasmar su idea en el plano, de dibujar correctamente el mismo, pasando a otra forma de "lenguaje".

También, si partimos de que las actividades pueden ser diferenciadas por sus formas concretas de realización, por el contenido que asumen, podemos a su vez distinguir las habilidades de acuerdo con el mismo y comprender la existencia de los más variados tipos: por ejemplo, habilidades deportivas, profesionales, laborales, docentes, etc. Ellas están vinculadas a la realización de las diferentes actividades.

Por último, suele distinguirse igualmente entre las llamadas habilidades *generales*, que pueden ser incluidas en la realización de muy diversas formas de actividad (como, por ejemplo, la habilidad para planificar el trabajo; las habilidades lógicas, las habilidades de observar, etc.) y otras que, por el contrario, están vinculadas a un tipo específico de actividad: pueden ser solo incluidas, entonces, en la realización de tareas de este género. Estas son habilidades *específicas* (por ejemplo, la habilidad para demostrar teoremas de distintos tipos, para resolver cierta clase de problemas en una asignatura, para aplicar una técnica específica de investigación, etc.). Entre estos diversos tipos de habilidades no existe una contraposición. En el proceso docente-educativo, por ejemplo, la enseñanza de determinadas materias escolares descansa generalmente tanto en la formación de habilidades generales como específicas de la asignatura en cuestión.

Por último, mencionaremos algunas cuestiones relativas al proceso de formación de las habilidades.

Al señalar las diferencias esenciales entre hábitos y habilidades destacábamos que las mismas estaban dadas no solo por la génesis diferente de cada uno de estos fenómenos, es decir, porque el proceso de su formación transcurre de forma diferente debido al lugar que ocupan en la estructura de la actividad, sino también por el nivel diferente de sistematización que tiene lugar en cada una de ellas. ¿Qué características tiene este proceso de formación en las habilidades?

La formación de las habilidades trae consigo el dominio de acciones diversas y ocurre como un resultado de la sistematización de dichas acciones subordinadas a objetivos conscientes. Habíamos analizado cómo, al estar subordinadas siempre a un fin consciente, las acciones no pueden automatizarse, diferenciándose en este sentido la habilidad del hábito.

Para una correcta formación de las habilidades es necesario estructurar los pasos a seguir en el terreno pedagógico en correspondencia con las características que debe lograr la acción para devenir en habilidad. En este sentido, está comprobado que de la forma en que se organiza este proceso, de las condiciones específicas que se creen para llevar a cabo el mismo, depende su resultado final, es decir, depende la calidad de las acciones que se formen, la calidad de los conocimientos y de las habilidades logradas.

Un requisito indispensable lo constituye el *planteamiento reiterado* a los estudiantes de *objetivos que les exijan la realización de un mismo tipo de acción.* Si en un programa docente, los objetivos implican una gran cantidad de acciones, pero no existe la necesidad de reproducir, de consolidar un cierto tipo de acción hasta que se sistematice, solo puede garantizarse de esta forma que los estudiantes pasen por un gran número de experiencias, pero no formarán las correspondientes habilidades, lo cual implica que el nivel de asimilación de la actividad no será el óptimo.

Si se pretende desarrollar en los estudiantes la habilidad de observación, el objetivo al que se subordina la acción de observar debe mantenerse en el programa, ya sea vinculado a un contenido como a otro, con la suficiente frecuencia como para que esta acción se reproduzca a plenitud, se perfeccione (es decir, se corrijan los errores e insuficiencias que ocurren en el proceso de observar), y se consolide. El resultado de este proceso se traducirá en que el estudiante podrá desplegar la acción con independencia, empleando los recursos que le proporcionen el dominio de otras acciones y procedimientos (su sistema de conocimientos y hábitos).

Por lo tanto, aquellos requisitos fundamentales para la formación de habilidades son:

1. Planificar el proceso de forma que ocurra una *sistematización* y la *consecuente consolidación* de los elementos deseados, en este caso, de las acciones.
2. Garantizar el carácter plenamente activo, *consciente,* de este proceso de aprendizaje: la esencia de la habilidad está dada precisamente por el hecho de que el sujeto sea capaz de seleccionar de forma racional los conocimientos, métodos y procedimientos, y de llevarlos a la práctica en correspondencia con los objetivos y condiciones de la tarea. La consecuente regulación racional de la actividad que se produce exige, por lo tanto, *la clara comprensión de los fines perseguidos.*
3. *Llevar a cabo el proceso de forma gradual, programada.* La formación de una habilidad debe pasar por todo un sistema de etapas progresivas en el transcurso de las cuales las acciones deben sufrir determinados cambios hasta adquirir las cualidades idóneas que las caracterizan como habilidad. Como resultado del proceso y de su debida estructuración, las acciones cobran un alto nivel de asimilación y generalización, transcurren de forma más abreviada y el sujeto adquiere un considerable grado de dominio de las mismas.

En el proceso docente, la formación de las habilidades y hábitos puede ocurrir de maneras muy diferentes. Resulta esencial el hecho de que ambos procesos transcurren de acuerdo con objetivos, leyes, condiciones y formas de organización de la actividad específicos. Si bien la formación de los mismos puede ocurrir simultáneamente, resultando de ello su mutuo reforzamiento y su enriquecimiento cualitativo, también es obvio que no es esta la única vía a seguir. El resultado obtenido —hábito o habilidad— dependerá de la forma en que se organice el aprendizaje; de aquellos eslabones o procesos de la actividad que el sujeto sistematiza, del lugar que estos ocupen en la estructura de la misma y en la conciencia del sujeto, y del nivel de asimilación y dominio alcanzados.

Por último, debemos hacer una aclaración: es evidente que el grado de dominio de las acciones que caracteriza a las habilidades es esencialmente diferente al que se logra en los hábitos. En estos últimos, el dominio alcanzado se manifiesta por un índice fácilmente detectable: por su alto grado de automatización, por la posibilidad de ejecutarlo simultáneamente a otros procesos. Por el contrario, la habilidad no constituye un proceso automatizado. El grado de dominio que se alcanza en las acciones como resultado de su asimilación se expresa, de forma muy diferente, en las posibilidades del sujeto de regular activa y racionalmente las actividades relativamente complejas en las que se insertan y, lo que es fundamental, en las amplias posibilidades de desarrollo y perfeccionamiento ulterior de las acciones asimiladas.

En resumen, podemos plantear que si los *hábitos* constituyen la asimilación de aquellos aspectos estructurales de la actividad que conocemos como operaciones, y su sistematización de forma tal que se produce su automatización; las *habilidades* son un producto de la sistematización de las acciones en condiciones tales que permiten su constante desarrollo.

Al constituir los hábitos y las habilidades formas en que el sujeto asimila la actividad y la perfecciona, ambos quedan necesariamente incluidos en el proceso de su desarrollo integral, por lo que deben convertirse en centro de atención especial de

psicólogos, pedagogos, así como de otros especialistas implicados en la tarea de la enseñanza y la educación.

Interiorización y exteriorización de la actividad

El problema de los vínculos existentes entre la actividad interna y la actividad externa presenta gran interés para la psicología.

La psicología idealista tradicional partía de la separación absoluta de dos órdenes de fenómenos: por una parte, los fenómenos y procesos externos, físicos, materiales o prácticos —en cuyo grupo incluía la actividad física, práctica, del sujeto, así como los diferentes procesos fisiológicos mediante los cuales esta se realizaba. Por la otra parte quedaba, totalmente aislado de estos procesos, el mundo interior del sujeto: sus imágenes y representaciones, sus ideas, vivencias, es decir, todos aquellos fenómenos psíquicos que se englobaban bajo el término "conciencia". Partiendo de este enfoque dualista se consideraba entonces lo psíquico como lo puramente interno, y en contraposición, la actividad como lo puramente externo.

Los orígenes de la idea acerca de la contraposición entre lo interno y lo externo están históricamente condicionados; A.N. Leontiev señalaba al respecto que solamente como resultado de la división social del trabajo en intelectual y físico, se crean las condiciones que hacen posible que los procesos de actividad interna puedan presentarse ante el hombre como algo totalmente diferente de los procesos de la actividad externa, como algo que conforma su contraposición primaria y eterna.

Lo cierto es que una vez surgida, esta idea predominó en la mayor parte de las concepciones filosóficas y psicológicas. La contraposición entre la vida interna del sujeto y su vida exterior se reflejó en la separación establecida entre la conciencia y la conducta en las corrientes más representativas de la psicología burguesa: la psicología introspeccionista y la psicología de la conducta o conductista. Para la primera, como es sabido, la conciencia pasó a convertirse en objeto de estudio en calidad de mundo interno, despojada de su relación con respecto a la realidad exterior, por lo tanto, de contenido real. Estos contenidos internos eran solo asequibles al sujeto mediante la autoobservación, la introspección. Los móviles de la conducta del hombre había que buscarlos en sí mismo y no en su vínculo con el mundo.

La psicología conductista refutó la anterior concepción. Sin embargo, su postulado acerca de que solamente la conducta, lo externamente observable, podía constituirse en objeto de estudio de la psicología objetiva, excluyendo la conciencia del campo de la investigación científica, no hizo más que enfatizar la separación existente entre la psiquis y la actividad externa. Y es que precisamente ambas corrientes partían de una concepción común: la de una "conciencia" o "mundo espiritual" interno encerrado en sí mismo, sin nexo con el mundo y sometido a sus propias leyes y principios.

Los planteamientos de la psicología marxista acerca de esta problemática parten de las posiciones filosóficas materialista - dialécticas que postulan el condicionamiento externo, socio-histórico de la psiquis humana, así como su carácter reflejo, secundario.

No existe, así, una contraposición, sino una unidad entre actividad externa y actividad interna.

La actividad, según esta concepción, es un proceso unitario en el cual se lleva a cabo la interacción entre el sujeto y el mundo que lo rodea. La relación con el mundo de los objetos y fenómenos de la realidad no se realiza de manera directa o inmediata, sino precisamente mediada a través de la actividad humana. Por ejemplo, el niño al nacer se encuentra en un mundo de objetos y valores ya creados por la sociedad. Él entra en contacto con ellos, los asimila (las formas de proceder con dichos objetos según sus funciones, los patrones de conducta, los conocimientos y valores, etc.) a través de su propia actividad, en un proceso de enseñanza dirigida o no en el cual él es necesariamente activo.

La actividad tal como plantea S.L. Rubinstein constituye una unidad de aspectos externos (la conducta del sujeto, los procesos objetivos, materiales, externamente observables) y aspectos internos (los procesos y fenómenos psíquicos, la conciencia). Sin embargo, ambos aspectos de la actividad *cumplen una función común: todos estos procesos median la relación entre el sujeto y la realidad; mediante ellos se establece el vínculo del hombre con el medio circundante, se lleva a cabo el proceso de su vida.*

Esta concepción está fundamentada filosóficamente en la teoría marxista del reflejo. De acuerdo con este enfoque, los procesos psíquicos regulan la actividad del sujeto en el medio (cumpliendo así su función fundamental) gracias a que constituyen un reflejo de la realidad objetiva que existe independientemente de ellos. Si se analiza el surgimiento de la psiquis como forma cualitativamente nueva de reflejo en el transcurso de la filogénesis, podemos comprender también su estrecha relación con la realidad externa objetiva. El reflejo psíquico surge como resultado de la creciente complejidad del medio y de la consecuente necesidad de los organismos de desplegar formas de actividad, de relación, cada vez más eficaces y perfectas para adaptarse al mismo. En otras palabras, *el reflejo psíquico surge vinculado a la necesidad de conocer el mundo objetivo,* sus propiedades y relaciones, *para poder actuar* en el mismo, y se origina en aquellos procesos prácticos de interacción del individuo con el medio. El origen de lo psíquico, por lo tanto, está genéticamente vinculado a la práctica, a la actividad externa de los organismos. Una vez surgida esta nueva forma de reflejo, le permite al individuo actuar en el medio, convirtiéndose en un instrumento de regulación de dicha actividad. Por ello, todo fenómeno psíquico es a la vez reflejo de la realidad y un eslabón en el proceso de regulación de la actividad del sujeto.

Esto lo podemos analizar en cualquier ejemplo de la vida diaria, digamos en un sujeto determinado. Como resultado de su actividad y de las relaciones que mantiene con el medio que le rodea, de las influencias múltiples que recibe (de su familia, de sus amigos, de la escuela y la sociedad en su conjunto), se pueden formar ciertos motivos y aspiraciones (entre ellos, por ejemplo, estudiar una carrera determinada y desarrollar la correspondiente actividad profesional). Una vez surgidos, estos motivos van a dirigir y orientar la actividad que realiza el sujeto (así, lo llevarán a estudiar dicha carrera, buscar activamente información acerca de la rama de la cual se trata, a esforzarse y vencer obstáculos para alcanzar lo que desea, a tomar determinadas decisiones en su vida, etcétera).

Todo esto nos demuestra que lo psíquico, los procesos internos, una vez surgidos, no se contraponen a la actividad práctica del sujeto, no se separan de forma absoluta de la realidad objetal, sino que quedan implicados en la vida del sujeto como un proceso más en el cual la misma se lleva a cabo.

Otra cuestión relacionada con la unidad entre la actividad externa y la actividad interna es la referida a su estructura.

Comúnmente se establece una diferenciación entre ambos planos de la actividad partiendo del "producto final" que se crea con cada una de ellas, y que constituye su fin. Según este criterio, sería posible distinguir entre una actividad de un obrero y una actividad eminentemente teórica (por ejemplo, la reflexión de un científico). Pero desde el momento mismo en que *analiza cómo está compuesta dicha actividad,* cuál es su estructura general nos percatamos de que esta diferenciación es prácticamente imposible de establecer. ¿Es la actividad de un escritor, la de un científico, la de un alumno, puramente teórica? ¿Podríamos catalogar la actividad de un deportista, de un carpintero, de un obrero, como absolutamente práctica?

Cualquier forma de actividad interna, intelectual conlleva generalmente la realización de acciones y operaciones en el plano externo, práctico; y viceversa, algunas acciones internas han de ser incluidas como componentes de la actividad práctica.

Así, el alumno que estudia determinado contenido docente realiza fundamentalmente acciones cognoscitivas, psíquicas; sin embargo, necesita también realizar otras —como buscar los libros pertinentes, tomar notas, hacer resúmenes, esquemas, cálculos que apoyen lo estudiado, etc., que transcurren en forma externa, a través de movimientos físicos.

De la misma manera, la actividad que efectúa un deportista exige en muchas ocasiones la realización de acciones intelectuales, como, por ejemplo, reflexionar acerca de una estrategia de juego, "orientarse" en una situación poblemática surgida durante el mismo, valorar posibles reacciones en un momento dado, etcétera.

Precisamente la unidad existente entre la actividad externa y la actividad interna reside en que *ambas tienen la misma estructura, están construidas de forma similar.*

Así como es posible distinguir en el análisis de un proceso externo, práctico, sus componentes estructurales, también en aquella actividad que transcurre en el plano interno se pueden destacar los motivos de la misma, las acciones subordinadas a determinados objetivos, las operaciones a través de las cuales estas se realizan. Esto se evidencia cuando analizamos cualquiera de los procesos psíquicos —la memoria, la imaginación, el pensamiento, etc.,— insertados en el proceso de la vida de los sujetos, de su actividad como personalidad. El pensamiento, por ejemplo, como actividad de un sujeto concreto, en una situación dada, responde a determinados motivos —digamos, resolver un problema matemático que resulta particularmente interesante para el sujeto— que pueden ser alcanzados realizando ciertas acciones subordinadas a fines u objetivos: el sujeto tiene que orientarse primeramente en las condiciones esenciales del problema, determinar los datos y medios que posee para su solución; debe decidir en correspondencia los pasos a seguir para la misma, ejecutarlos, controlar el proceso y la efectividad de estas acciones, etcétera.

Al mismo tiempo se destaca un conjunto de operaciones (racionales, lógicas) que constituyen los medios de realización de estas acciones —por ejemplo, descomponer el problema en sus partes, comparar los datos entre sí; separar lo esencial de lo no esencial, etcétera.

La estructura común de ambas formas en que transcurre la actividad permite explicar las transiciones que ocurren de un plano al otro de la misma, el hecho de que una misma actividad puede realizarse, sin perder su "unidad", por medio de acciones en diferentes planos. Esto nos reafirma la tesis de que la actividad tiene lugar en dos planos —externo e interno— que se "interpretan" y entre los cuales existen complejas relaciones dialécticas.

Finalmente, el problema de las relaciones existentes entre los dos planos de la actividad lleva a la cuestión de cómo surge, en el transcurso de las acciones externas, como resultado de la interacción práctica con el mundo, el plano interno de dicha actividad: ¿cómo se forma lo psíquico, lo ideal?

Este problema ha sido ampliamente tratado, tanto desde el punto de vista teórico como experimental. En la solución del mismo tuvieron gran importancia los trabajos de L.S. Vigotsky (1896-1934) acerca del origen y naturaleza de las funciones psíquicas superiores, específicamente humanas. Vigotsky partió del análisis de las diferencias existentes entre la actividad del animal y la actividad humana, lo cual se manifiesta particularmente en la actividad laboral, exclusiva del ser humano. Distinguió dos aspectos esenciales: en primer lugar, el carácter "instrumental" de la actividad laboral y de la actividad humana en general (es decir, el hecho de que se realizan mediante instrumentos). Los instrumentos constituyen, de esta forma, *mediadores* de la acción del hombre sobre la naturaleza, sobre la realidad, y por lo tanto de su relación con la misma. Por otra parte, los instrumentos son un producto de la práctica social de las anteriores generaciones, y en ellos están "encargados" u "objetivados" los métodos y procedimientos necesarios para su utilización. Por eso, para utilizar un instrumento determinado, el sujeto tiene que dominar necesariamente dichos métodos de acción con el mismo (que son un producto social por excelencia) y, en esta medida, tiene que "hacer suya" la experiencia social.

Así, por ejemplo, para utilizar un martillo, un lápiz, una cuchara, el sujeto tiene que dominar un conjunto de operaciones correspondientes que están ya fijadas socialmente. Por lo tanto, este proceso, que no es más que un proceso de aprendizaje, transcurre en el ser humano como asimilación de la experiencia social.

Por otra parte, esta experiencia solo puede ser trasmitida de un hombre a otro de forma externa, práctica, en la actividad conjunta (ya sea en forma de acciones prácticas o a través del lenguaje externo). Este fue justamente el *segundo aspecto* que destacó Vigotsky: el hecho de que la actividad instrumental no puede tener lugar al margen de la comunicación práctica y verbal y la cooperación humana. De todo esto pueden deducirse importantes conclusiones:

1. Los procesos psíquicos transcurren inicialmente en forma de procesos externos, prácticos, con objetos e instrumentos, insertados en el proceso de comunicación con las demás personas.
2. Sólo posteriormente comienzan estas acciones a ser realizadas de forma independiente por el sujeto y se transforman, realizándose entonces en forma de procesos internos, psíquicos.

3. La palabra desempeña en este proceso un papel esencial, mediando las relaciones del individuo con la realidad y organizando su actividad, inicialmente en el plano externo. Posteriormente, al pasar las acciones al plano interno, se convierte la palabra en instrumento o medio interno de regulación de la actividad psíquica.

Se concluyó así que los procesos psicológicos superiores del hombre (por ejemplo, la percepción, la memoria, la atención, el pensamiento) surgen mediados por el lenguaje (por la palabra como instrumento) como resultado de la "interiorización" de los procesos prácticos, externos, que tienen lugar en la comunicación, en la actividad conjunta entre el niño y el adulto, en el transcurso de la educación.

De esta forma, el niño pequeño comienza a realizar necesariamente una serie de operaciones en el plano externo, con la ayuda del adulto: comienza a contar, por ejemplo, utilizando directamente objetos o las acciones prácticas como "puntos de apoyo". Toma el objeto entre las manos, lo aparta a un lado, lo señala con el dedo, etcétera.

Solo más tarde es capaz de realizar estas operaciones "mentalmente". También, por ejemplo, la acción de comparar objetos de diferentes tamaños comienza realizándose en el plano externo: el niño debe poner los diferentes objetos unos junto a los otros sucesivamente, y mediante numerosas pruebas prácticas, ir constatando las relaciones existentes entre ellos. Más tarde, estas acciones pasan a realizarse mediante una "orientación visual", internamente, sin necesidad de operar en la práctica con los objetos: en este caso, mediante una simple inspección, el niño puede determinar cuál de los objetos es el mayor, el menor, etc. Estas operaciones han pasado ahora a un plano interno: se han interiorizado.

El problema de la interiorización de las acciones externas, prácticas, responde por tanto al problema del origen de lo psíquico, a la cuestión de cómo se forma por primera vez el plano de la actividad. Esta idea no había sido exclusiva de Vygotsky: había sido planteada ya, aunque con otro enfoque y fundamentación, tanto en la psicología marxista anterior como en la no marxista. Sin embargo, los trabajos de este autor abrieron el camino para posteriores investigaciones que se realizaron en el contexto de varios problemas.

La *interiorización* se concibe, en general, como *el tránsito mediante el cual los procesos prácticos, externos, se convierten en procesos internos, psíquicos, que transcurren en el plano de la conciencia, sufriendo en este tránsito determinadas transformaciones.*

Investigaciones realizadas al respecto por diferentes científicos, entre las que se destacan las de P. Ya. Galperin, han mostrado cómo la acción, en su tránsito del exterior al interior, pasa por una serie de etapas sucesivas en las que va gestándose su gradual transformación: de un proceso que se realiza en el plano externo, con el apoyo de medios externos, y que tiene la forma de una acción detallada, relativamente amplia, pasa en un momento intermedio a realizarse en un plano verbal (en forma de razonamiento con ayuda del lenguaje) hasta convertirse finalmente en una acción interna, que posee nuevas características: se ha reducido (lo cual se manifiesta, por ejemplo, en la rapidez con que se realiza), se verbaliza (se efectúa apoyada en el lenguaje) y deviene susceptible de ser generalizada a otras situaciones esencialmente similares, así como a desarrollarse posteriormente, a perfeccionarse.

Son interesantes las experiencias que muestran cómo se efectúa la formación de una nueva acción perceptual en los niños, por ejemplo, la de seguir visualmente el camino de un laberinto. (V.P. Zinchenko, A.V. Zaporozhetz).

El niño en un inicio tiene que seguir el camino del laberinto con ayuda del desplazamiento del dedo bajo el control de la vista. Solamente después podrá realizar la acción *únicamente* con ayuda de la vista. La acción de este proceso va transfigurándose: al principio la vista "recorre" el mismo camino que recorrió el dedo; luego, comienza a "saltarse" tramos del camino que ya conoce (el camino se hace por tanto más corto), y también la acción; por último la acción perceptual se reduce, se hace más corta, perdiendo aparentemente su relación con la acción inicial: tal parece como si la actividad "desapareciese" y se llegase directamente, inmediatamente, al resultado final.

El proceso de interiorización no explica solamente la formación de acciones internas de carácter cognoscitivo (como, por ejemplo, estas acciones de percepción, de memoria, de pensamiento). El mismo permite comprender de manera general cómo se forma todo el plano interno del sujeto —las operaciones y estructuras psicológicas, los conceptos, las ideas, y también los sentimientos, las actitudes, las motivaciones, las cualidades psicológicas de la personalidad— en el proceso de la vida, de la actividad.

Así, por ejemplo, las investigaciones realizadas en torno a la formación de las normas morales en los niños han demostrado que este proceso es un resultado de la *interiorización* de determinadas reglas o pautas de conducta. En un inicio, debe enseñársele al niño *a actuar* —en presencia de los correspondientes motivos—, a ejercitar aquellas formas de actuación en las cuales se concretizan las normas morales, como, por ejemplo, la honradez, la camaradería, etc. Posteriormente, el niño aprende a realizar razonamientos en forma verbal, en el plano del lenguaje, abstrayendo de esta forma determinadas reglas generales de la actuación concreta. Por ejemplo, puede hacer valoraciones críticas de los personajes de un cuento, enjuiciar si actuó bien o mal, etc. Por último, estas pautas comienzan a ser utilizadas para enjuiciarse a sí mismo y para organizar su propia actuación, y pasando a un plano interno, psíquico, se convierten en normas que regulan su conducta moral. Ha ocurrido por lo tanto un proceso de interiorización.

La idea de la interiorización nos permite comprender que la psiquis humana, la conciencia, está condicionada por toda la experiencia histórico-social, ya que el resultado de este proceso se concibe como la asimilación, por parte del sujeto, de los modos humanos de actuación, de los conocimientos, habilidades, capacidades, valores, etc., formados socialmente en el transcurso de la historia de la humanidad. La interiorización de los procesos prácticos, externos, permite también al sujeto operar en el plano interno que consecuentemente se forma, no ya directamente con los objetos reales, sino con "modelos" o sustitutos de los mismos (sus representaciones, las palabras u otros signos). La persona puede entonces abstraerse de la situación concreta y, como, plantea A. Petrovski: "[...] 'mentalmente', se traslada al pasado y al futuro, en el tiempo y el espacio. Se libera de la dependencia esclavizante de la situación externa que determina toda la conducta del animal."[1]

[1] A. Petrovski: *Ob. cit.*, p. 147.

Analizamos anteriormente que en el plano interno de la actividad transcurre una serie de procesos que también llevan a cabo la relación del hombre con el mundo, y que simultáneamente cumplen una función reguladora sobre la vida del sujeto. En efecto, lo psíquico, una vez formado, regula la conducta, la actividad externa, al manifestarse, por ejemplo, en forma de representaciones, ideas, valoraciones, motivos, que orientan al sujeto y determinan el contenido, la dirección de su actividad vital. Por esto podemos plantear que ocurre una *exteriorización* de la actividad psíquica, interna. Si como producto de la interiorización se produce el tránsito de lo externo a lo interno, la transformación del objeto real en reflejado o imagen; por su parte, lo psíquico al exteriorizarse se "materializa", se "objetiva", tomando en ocasiones la forma de aquellos productos materiales o espirituales de la actividad humana. Es en la actividad externa, donde "se rompe" el círculo de los procesos internos, psíquicos, según plantea A.N. Leontiev.

Un profesor puede reflexionar y planificar cómo introduce determinados contenidos en su clase de forma tal que resulten motivantes para sus alumnos. Estos procesos pueden realizarse en un plano ideal; posteriormente se exteriorizan y se materializan en la forma en que concretamente él sea capaz de hacerlo en el aula: puede, digamos, vincular este contenido con ciertas preguntas problemáticas que despierten la actividad cognoscitiva de los estudiantes, relacionarlo con los intereses de los jóvenes, establecer la utilidad práctica de los mismos, utilizar medios auxiliares gráficos, etc. Como se sabe, la validez y eficacia de sus razonamientos se comprobará precisamente en este momento en la aplicación práctica de los mismos.

En conclusión, podemos reafirmar que no existe una contraposición absoluta entre la actividad externa y la interna. El análisis mismo del contenido de cualquiera de estos procesos demuestra, tal como planteara S.L. Rubinstein, la indisoluble interpenetración de los mismos; según él toda vivencia de un sujeto es, como vemos, siempre y necesariamente, vivencia de algo y saber de algo. Su naturaleza interna propiamente dicha viene determinada por su relación con el mundo objetivo externo. Lo interno, lo psíquico, no puede determinarse fuera de la relación con lo exterior, lo objetivo. Por otra parte, el análisis de la conducta nos muestra que el aspecto externo de un acto no la determina unívocamente. Una obra humana viene determinada por su relación con su medio ambiente, el cual constituye su contenido interno que se manifiesta en sus motivos y fines. Por ello, la conducta no debe relacionarse como algo sólo externo, con la conciencia considerada como algo sólo interno.

En la actividad humana es imposible separar estos aspectos. El plano externo de la actividad es aquel en que el hombre influye en forma práctica sobre la realidad, la transforma, y en esta medida, se transformará a sí mismo. Sólo como resultado de este proceso puede el sujeto reflejar el mundo circundante y reflejarse también a sí mismo.

Al pasar al plano interno de la actividad, los procesos prácticos, externos, asumen la forma de actividad psíquica, y pueden expresarse concretamente ya sea en forma de actividad cognoscitiva de la personalidad —que garantiza el conocimiento del medio— o bien en forma de actividad, que permite vivenciar la realidad y las relaciones que se mantienen con ella según las necesidades de la personalidad.

Ambas formas en que se manifiesta la actividad psíquica llevan a cabo, como se sabe, la función de regulación, que se manifiesta de forma diferente en uno y otro caso.

Así, si los procesos internos son el resultado de la interiorización, ellos a su vez, como producto de la exteriorización, pueden manifestarse de forma diversa en la actividad externa, regulando la conducta del hombre y sus relaciones con el mundo.

Importancia del conocimiento de los aspectos psicológicos de la actividad para el trabajo del educador

El presente capítulo ha estado dedicado al estudio de la actividad de la personalidad. El análisis de la actividad humana supone, como se ha explicado, adentrarse en el conocimiento del proceso real y concreto de la vida del hombre y de sus múltiples manifestaciones, ya que es en la actividad donde lleva a cabo el mismo, y que se establecen las relaciones de la personalidad con lo que le rodea.

Recordemos que la personalidad se forma en este proceso, y una vez formada se convierte en fundamental elemento regulador del mismo. La posibilidad de estudiar la actividad de sus alumnos significa para el educador penetrar en las manifestaciones concretas de su personalidad, en las causas de las mismas, en sus particularidades.

En el estudio de la actividad puede distinguirse el análisis de sus aspectos *inductores* y el de sus aspectos *ejecutores*. El primero responde, entre otras cosas, al problema de cuáles son aquellos fenómenos que inducen la actividad, la dirigen y la sostienen, es decir, al *problema de las necesidades y motivos de la personalidad*. ¿Por qué unos sujetos actúan en una dirección determinada adoptando orientaciones y actitudes en su vida tan diferentes a las de otros? ¿Qué es lo que establece la distinción entre la forma de actuar de los estudiantes? ¿Cómo comprender la verdadera esencia de las acciones de los educandos de forma que posibilite su real comprensión y la valoración de su significación para la personalidad?

El conocimiento y la caracterización psicológica de los alumnos con el fin de establecer una adecuada comunicación con ellos y poder llevar a cabo la individualización del proceso docente-educativo exige estudio de estos aspectos inductores de la actividad. Para conocer la personalidad es necesario, tal como hemos planteado, conocer sus necesidades y motivos fundamentales, así como para valorar las acciones humanas es indispensable comprender las causas que han determinado las mismas y su lugar en el sistema general de la actividad del individuo.

La importancia de este estudio no descansa sólo en un interés teórico por conocer ciertas particularidades psicológicas de la personalidad, sino que responde básicamente a necesidades y exigencias prácticas de la actividad del profesor: la creación de cualquier sistema de influencias educativas debe apoyarse en las necesida-

des y motivos específicos de la edad o etapa con la cual se trabaja, así como de los sujetos en particular. La elaboración de los métodos de enseñanza y educación empleados depende de forma directa de que los mismos tengan en cuenta —entre otros elementos— esta esfera específica de las motivaciones de la personalidad.

Otro de los problemas que se desprende del análisis de la actividad es el estudio de los aspectos ejecutores de la misma, en particular, de los hábitos y habilidades.

¿Qué es lo que posibilita que la actividad se lleve a cabo en correspondencia con las condiciones en que se desarrolla? ¿En qué elementos descansa la calidad de algunos resultados docentes de los estudiantes, el nivel de perfección alcanzado en su actividad docente y cognoscitiva en general? ¿Cómo hacer para lograr en ellos el desarrollo de la misma?

El estudio de los hábitos y habilidades de los sujetos permite caracterizar el nivel de desarrollo alcanzado por ellos en la realización de distintas actividades. Pero la labor del profesor no puede limitarse a esto, sino que tiene que partir del conocimiento de estos aspectos para determinar, precisamente, el sistema de hábitos y habilidades que debe exigírsele al estudiante en correspondencia con los objetivos generales que persigue la enseñanza y la educación. En otras palabras, la comprensión de los aspectos ejecutores de la actividad deviene necesaria para lograr una adecuada planificación, estructuración y dirección del proceso docente-educativo. La formación de hábitos y habilidades responde también a la necesidad de un desarrollo multifacético y armónico de la personalidad, de desarrollar al máximo las diferentes potencialidades de la misma.

Algunas vías para el estudio de la actividad de la personalidad de los educandos

Para elevar la efectividad de su trabajo, es necesario que el educador domine algunas vías para el estudio psicológico de la actividad de la personalidad de los educandos.

Cuando se analiza la actividad de la personalidad, resaltan en ella los motivos, el educador debe saber aplicar algunos métodos para el estudio de este aspecto, que constituye una tarea difícil y compleja.

> Una de las dificultades de estos estudios —escribió A.N. Leontiev— es la imposibilidad de utilizar los datos de la introspección, pues la toma de conciencia de los motivos no se produce inevitable y espontáneamente, de alguna forma automática. Estamos lejos de darnos cuenta en todos los casos de los motivos de nuestras acciones. Más frecuentemente, nos contentamos con ser conscientes de los objetivos más generales y lejanos que bien pueden no coincidir con los motivos reales de nuestra actividad. Aunque es posible, una toma de conciencia de los motivos no resulta sino de la actividad interna del sujeto orientada hacia ese fin, y por consiguiente, es ella misma objeto de estudios. También un examen de los motivos requiere un análisis de datos *objetivos*.

Se trata de datos aportados por el análisis de la actividad del sujeto en el momento de una modificación provocada en la experimentación; en ambos casos, tenemos que contentarnos con indicadores indirectos.[1]

Estudiar los motivos de la actividad de la personalidad a través de indicadores indirectos es un requisito que debe tomarse en consideración en los diferentes métodos que se utilicen. Entre los posibles métodos para el estudio de los motivos que permite cumplir este requisito se hallan el cuestionario y la composición.

Cuestionario

Las preguntas del cuestionario (ya sean cerradas, semicerradas o abiertas) pueden ser formuladas de dos maneras: directas e indirectas.

Preguntas directas: Son aquellas en cuya formulación se expresa claramente el contenido que se desea conocer. Por ejemplo, si se desea saber qué es lo que motivó a un joven de preuniversitario a optar por determinado estudio profesional este tipo de pregunta podría plantearse así: ¿Por qué seleccionaste la profesión que vas a estudiar?

En este caso, si en el joven existe una plena conciencia de sus motivos, él podrá expresarlos sin dificultad. Pero si en el joven no hay la suficiente toma de conciencia de sus verdaderos motivos, le será difícil responder y no tendremos un nivel de seguridad aceptable de que la respuesta sea fidedigna. Puede incluso que el sujeto desee "enmascarar" su respuesta porque considere que sus motivos no se corresponden adecuadamente con lo que la sociedad espera que haya sido lo que le motivara a seleccionar la opción de su futuro estudio profesional. Por todas estas razones, la pregunta directa para el estudio de los motivos puede carecer del valor requerido para un análisis rigurosamente científico, pues no siempre es lo suficientemente objetiva.

Esto no quiere decir que este tipo de pregunta deba necesariamente desecharse para el estudio de los motivos, pero ella sola es insuficiente, de modo que es necesario recurrir para el estudio de los motivos a un tipo de pregunta que potencialmente nos brinde una información más confiable: la pregunta indirecta o encubierta.

Preguntas indirectas o encubiertas. En este tipo de preguntas su formulación no descubre el verdadero contenido que se persigue conocer. Mediante este tipo de pregunta no se indaga de forma manifiesta cuál es la motivación del sujeto, sino que se le pide que exprese determinados datos a través de los cuales, de forma indirecta, se puede conocer la naturaleza de su motivación. Estos datos los puede aportar el sujeto porque ellos responden a las situaciones en que transcurre su vida, situaciones de las que tiene vivencia, tenga o no tenga conciencia de su motivación hacia las mismas. En esto radica la ventaja de la pregunta indirecta o encubierta sobre la pregunta directa para el estudio de los motivos.

[1] A.N. Leontiev: *Lecturas de motivaciones y procesos afectivos*, pp. 11-12.

Si deseamos caracterizar la motivación del joven de preuniversitario al optar por su futuro estudio profesional, la pregunta indirecta o encubierta puede elaborarse indagando cuál era la situación que confrontaba al hacer su elección. Por ejemplo, la pregunta podría plantearse así:

Marca todas las situaciones que tú confrontabas al seleccionar la profesión que vas a estudiar.

1. _____ Me gustaba la profesión.
2. _____ El índice académico no me permitió seleccionar la profesión que verdaderamente deseaba.
3. _____ La seleccioné por comprender la importancia de la profesión.
4. _____ Quería tener una profesión.
5. _____ No me gustaba la profesión.
6. _____ Seleccioné la profesión porque me sentí presionado socialmente.
7. _____ No quería quedarme sin estudiar algo.
8. _____ Deseaba estudiar una profesión para tener una buena posición social y económica.
9. _____ Otra(s) ¿Cuál (es)?

De acuerdo con las alternativas que el sujeto marque, en diferentes combinaciones, se puede obtener una información que permita caracterizar su motivación hacia la futura profesión.

Por ejemplo, el sujeto puede marcar el 1, lo que indica en él una motivación hacia la profesión. Pero esa motivación varía cualitativamente con dependencia de cómo se combina con otras alternativas. Si además marca la 2, esto implica que si bien está motivado por la profesión seleccionada, desde el punto de vista jerárquico, no es su motivación profesional dominante, fundamental. Marcar el 6 se puede traducir como que esa motivación no constituye una verdadera inclinación de su personalidad, sino que se deduce por algún tipo de obligación o exigencia externa.

Si el sujeto no marca el 1, pero tampoco el 5 y marca cualquier otra alternativa, nos indica que si bien no existe una motivación hacia la profesión como tal, tampoco hay un rechazo explícito hacia la misma, pues a través de la profesión encuentra una vía de satisfacción de otros motivos (por ejemplo, si marca las alternativas 4 y 8, puede mostrarnos la presencia de motivos de búsqueda de prestigio y realización personal).

Si marca el 5, señala el rechazo abierto hacia la profesión y en este caso las otras alternativas marcadas caracterizarían la cualidad de su motivación que lo llevó a elegir la profesión.

Una sola pregunta no es suficiente para obtener conocimiento acerca de la motivación de un sujeto. En el cuestionario deben incluirse varias preguntas (tanto directas o encubiertas) para esa finalidad. De este modo existen más posibilidades de lograr mayor amplitud de información. Esta información será más confiable si al construirse las preguntas del cuestionario se busca una consistencia interna entre ellas, es decir, se indaga de distintas maneras sobre el mismo asunto, de modo que con los datos que se alcancen en una pregunta se pueda llevar a cabo una corroboración con los de otras.

Por ejemplo, si se logra que entre las preguntas directas e indirectas o encubiertas exista una consistencia interna, no solo tendremos más certeza en el conoci-

miento de cuál es la motivación del sujeto, sino también en cómo es su nivel de conciencia.

De acuerdo con el objetivo que se persiga en el estudio de los motivos deben confeccionarse las preguntas del cuestionario. Por ejemplo, si además del contenido y del nivel de conciencia de los motivos, se pretende conocer su jerarquización, la pregunta debe construirse de modo tal que el sujeto tenga que expresar el orden de prioridad que para él tienen sus motivos (manifestados directa o indirectamente). Esto puede lograrse si se le pide a la persona que ordene de mayor a menor importancia para él sus motivos (si es en una pregunta directa) o las situaciones a partir de las cuales se evidencian los motivos (si es en una pregunta directa o encubierta).

El objetivo que se plantee para el estudio de los motivos orienta también el análisis de los resultados que se obtengan con las diferentes preguntas.

En el caso de que el objetivo sea conocer la jerarquización de los motivos a través de las diferentes preguntas del cuestionario, esto condiciona la búsqueda de algún indicador que demuestre lo que se pretende estudiar y que a la vez ofrezca la posibilidad de confirmar la información obtenida en la pregunta específica sobre el asunto en cuestión (la jerarquía de motivos). Por ejemplo, un indicador jerárquico puede ser la frecuencia con la que determinados motivos se ponen en evidencia en las distintas preguntas del cuestionario: mientras más veces se ponga de manifiesto un motivo a través de diferentes preguntas, mayor será la probabilidad de que este motivo ocupe una posición jerárquica fundamental.

Un buen cuestionario nos brinda valiosa información, pero su preparación debe ser muy cuidadosa.

Composición

La composición es una técnica abierta de gran utilidad, en la medida que constituye una vía indirecta para el estudio psicológico.

A través de la composición el sujeto expresa libremente sus criterios, valoraciones, etc., sobre un determinado contenido.

La significación que un contenido reviste para la personalidad puede ser interpretada a partir de tres categorías que orientan la búsqueda en el contenido expresado de aquellos índices que nos permiten valorar en qué medida estos contenidos constituyen motivos de la personalidad y a qué nivel funcionan.

Estas categorías son las siguientes:

Conocimiento expresado por el sujeto en relación con el tema que aborda. En esta categoría se analiza el conocimiento que tiene el sujeto del contenido que manifiesta en la composición, su amplitud y profundidad.

Debe destacarse que el conocimiento de un contenido por sí solo no implica necesariamente la existencia de un motivo en la personalidad, ya que una persona puede poseer conocimientos sobre algo que no constituye un motivo de su conducta. Por ejemplo, un estudiante puede conocer la importancia de la cortesía, los buenos modales, el respeto a sus compañeros y no practicar nada de esto.

Sin embargo, todo contenido que adquiere fuerza motivacional para la personalidad implica necesariamente el conocimiento por el sujeto de dicho contenido, por lo que el nivel de conocimiento del tema que aborda el sujeto en la composición es un índice importante para la valoración de su papel regulador en la conducta del individuo en la medida en que se analice en su relación con las restantes categorías.

Vínculo emocional con el contenido expresado. A través de esta categoría se determina el valor emocional que el contenido expresado tiene para el sujeto, a partir de expresiones que evidencian la aceptación (amor, gusto, satisfacción, etc.) o el rechazo (desagrado, odio, insatisfacción, etc.), hacia el contenido que manifiesta.

Esta categoría tampoco determina por sí sola el nivel regulador motivacional del contenido expresado, ya que un sujeto puede sentirse atraído por algo y no hacer nada por obtenerlo, por lo que esta categoría debe ser analizada en su relación con las restantes.

Elaboración personal del contenido expresado. Esta categoría es la más importante para conocer el nivel de regulación motivacional del contenido expresado. Constituye un indicador de si un contenido consciente regula efectivamente la actividad del sujeto, toda vez que es una expresión de su posición activa ante dicho contenido, en el cual expresa su personalidad.

La elaboración personal se manifiesta cuando el contenido expresado no es descriptivo o reproductivo, sino que manifiesta juicio y valoraciones propios del sujeto que se evidencian en el planteamiento del tema que aborda a partir de reflexiones propias y de la experiencia personal, fuertemente matizados por expresiones emocionales.

Esta categoría implica las anteriores, ya que un contenido que constituye un motivo que regule afectivamente la actividad del sujeto a un nivel superior de desarrollo se expresará con un determinado nivel de elaboración consciente, que se manifiesta a través de las valoraciones personales del contenido, lo que implica la actitud reflexiva del sujeto ante el tema que aborda, con el cual se compromete efectivamente.

La categoría elaboración personal es un índice de la existencia de complejas formaciones motivacionales de la personalidad, que regulan la actividad a un nivel superior y que constituyen tendencias orientadoras de la personalidad.

Una composición en la que se evidencia conocimiento del contenido abordado y un vínculo emocional positivo hacia el mismo, puede indicar la fuerza motivacional que ese contenido adquiere para la personalidad, pero si se evidencia en la composición la elaboración personal, podemos tener un indicador de que ese motivo constituye un motivo rector para la personalidad.

Un ejemplo de composición en la que se aprecia el desarrollo de la motivación hacia la futura actividad profesional es el siguiente: Una estudiante de la Licenciatura en Educación en la especialidad de Español y Literatura de un instituto superior pedagógico escribe en su composición acerca del tema "Mi profesión":

La carrera me gusta en primer lugar porque me gustan las artes, la arquitectura, la escultura, la música, la danza, el cine, el teatro, etc., y dentro de ellos la Literatura, el arte de plasmar objetiva y subjetivamente la realidad.

Es maravilloso conocer la historia de los pueblos y las civilizaciones hermanas enmarcadas en un período literario. El arte surge cuando aparece el hombre y cuando por la primera división social del trabajo hay un excedente, ya el hombre no solo va a pensar en satisfacer sus necesidades materiales, sino también espirituales; ahí encontramos la Literatura, arma a veces de lucha, de combate, de la alerta, de la marcha.

Impartir Literatura en el aula, es desentrañar y mostrarle al alumno, de forma artística mediante imágenes creadas por el mundo objetivo y subjetivo del autor, todo lo que el hombre ha ido creando, su desarrollo, sus luchas, sus anhelos, su filosofía, su proyección; claro, hay que motivarlo primero y darle la teoría literaria, medio único para que se apropie de los conocimientos. Cuando logro que el alumno me caracterice una época y me ubique un movimiento literario me siento realizada.

No solo la Literatura es mi especialidad, llegar al aula y tomar un fragmento y desmembrar el todo en las partes es apasionamiento, conocer las estructuras, conexiones, reflexiones, características, categorías, significados, grafemas, morfemas, etc., nos adentra en el escabroso camino del conocimiento de la lengua y no solo eso, demostrarle a mis alumnos que es un organismo vivo, que se transforma, se modifica, cambia, es uno de mis objetivos actuales y futuros. Por eso me agrada actualmente mi profesión.

En esta composición se evidencian sólidos conocimientos de la profesión, una fuerte orientación afectiva fundamentada en expresiones de satisfacción. Sobre todo se destaca la elaboración personal en la presencia de juicios y valoraciones propias, fundamentadas en su experiencia personal al explicar el porqué actualmente le gusta su futura profesión. Todo esto pone de manifiesto una fuerte y desarrollada motivación profesional. Es importante que señalemos que esta joven es una excelente estudiante.

Para ilustrar el caso de un estudiante en el que no se evidencia un elevado desarrollo de la motivación hacia la futura actividad profesional, veamos la siguiente composición sobre el mismo tema:

Porque además de ser importante es necesaria y útil. Como todos sabemos, acudimos y respondimos a un llamado de la Revolución por la necesidad de profesores existentes.

Como ya se conoce "enseñar puede cualquiera, educar solo aquel que sea un evangelio vivo", y por eso tratamos no solamente de dedicarnos a enseñar lo que sabemos, sino de tratar de superarnos constantemente y así brindar un mejor trabajo. Mi carrera me gusta por muchas razones pero la más interesante y difícil para todos, la que más dedicación y esmero debemos poner es la de educar a las nuevas generaciones.

Como puede apreciarse en esta composición, se evidencia un vínculo afectivo formal en la profesión. El contenido es eminentemente reproductivo, carece de valoraciones y juicios que puedan indicar la existencia de una motivación profesional desarrollada. La fundamentación del porqué le gusta la futura profesión está basada en elementos externos, vacíos, generales, que se manejan independientemente de las necesidades de la personalidad. Debe señalarse que en este caso se trata de un estudiante mediocre.

Estos ejemplos demuestran la utilidad de la composición como método para el estudio de la motivación de la actividad de la personalidad.

El empleo de los cuestionarios y de las composiciones para el conocimiento psicológico de los fenómenos motivacionales no agota los métodos para su estudio. Otros métodos como son la observación, la entrevista, la expresión y fundamentación de deseos por parte del sujeto, etc., ofrecen también ricas posibilidades para llevar a cabo el estudio de la motivación.

Otro aspecto importante a analizar en la actividad de la personalidad son las habilidades y los hábitos. Por la significación que estos fenómenos tienen en el desarrollo del alumno en el proceso docente-educativo, el profesor debe saber aplicar también algunos métodos para su estudio.

Uno de los métodos que al educador le resulta factible de aplicar para el estudio de las habilidades y los hábitos es el de la *observación* con el empleo de *escalas de valoración*. Con este método se puede apreciar el grado de formación y desarrollo alcanzado por ambas formas de asimilación de la actividad. La escala de valoración se construye discriminando las manifestaciones que posibilitan valorar dicho grado de formación y desarrollo. Estas manifestaciones a través de las cuales se hace la valoración, se ordenan progresivamente, desde aquella que indica la no existencia hasta la que permite distinguir el nivel óptimo de formación y desarrollo. A la primera se le asigna el número 1 y a la última el número 5. Los números 2, 3 y 4 van señalando en orden progresivo los grados intermedios.

La observación a través de escalas de valoración puede aplicarse a cualesquiera habilidades y hábitos que sean susceptibles de brindar indicadores mediante los cuales pueden ser detectadas, gracias al proceso de exteriorización de la actividad psíquica. Por ello este método es aplicable tanto al estudio de las habilidades y hábitos motrices como a los intelectuales.

Las manifestaciones que se recogen en la escala de valoración pueden ser expresadas en forma *sintética*, es decir, describiendo el fenómeno en su conjunto. De este modo, valorando cada manifestación, se caracteriza al fenómeno en su totalidad.

Esta forma es recomendable para el estudio de las habilidades. Por ejemplo, si se va a estudiar la habilidad de comprensión en un estudiante, la escala de valoración puede ser la que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Habilidad de comprensión

Grados de comprensión				
1	2	3	4	5
Comprende con mucha dificultad.	Lento y poco seguro en la comprensión.	No muy rápido en la comprensión pero es seguro.	Comprende con bastante rapidez y seguridad.	Comprende con gran rapidez y seguridad.

De acuerdo con la observación que se haga del sujeto mientras realiza actividades en las cuales se pone de manifiesto la acción de comprensión, a partir de esta

escala de valoración, se puede apreciar el grado de asimilación de la misma y saber así si ha devenido en habilidad y hasta dónde llega su dominio.

Este método puede aplicarse a diferentes habilidades en un sujeto, lo que ofrece información para obtener una visión general del grado de formación y desarrollo de las mismas.

Otra forma en que se pueden expresar las manifestaciones en la escala de valoración es la *analítica*. En esta forma, cada una de las manifestaciones recogidas en la escala de valoración no caracteriza al fenómeno en su conjunto. Esta caracterización se logra valorando las manifestaciones en su totalidad.

Esta forma de escala de valoración se recomienda para el estudio de los hábitos. Por ejemplo, si lo que se va a estudiar es el hábito de escribir, la escala de valoración puede confeccionarse como aparece en la tabla 2.

Tabla 2. Hábito de escribir

	Grados de dominio				
Manifestación	1 *Muy baja*	2 *Baja*	3 *Moderada*	4 *Alta*	5 *Muy alta*
Calidad al escribir					
Rapidez al escribir					
Fluidez al escribir					
Desaparición de movimientos innecesarios al escribir					
Posibilidad de realizar otras operaciones al mismo tiempo que se escribe					
Disminución del esfuerzo al escribir					
Constancia al escribir					
Flexibilidad al escribir					

De acuerdo con la forma en que converja cada manifestación con un determinado grado de dominio, se puede apreciar el grado de asimilación de la operación

de escribir, si se ha constituido en hábito y el alcance de su perfeccionamiento. Esta apreciación puede efectuarse de dos formas: general, calculando el grado de dominio promedio de todas las manifestaciones; particular, comparando los grados de dominio de las distintas manifestaciones entre sí. Con la primera forma se puede caracterizar el grado de formación y desarrollo del hábito en su conjunto.

Con la segunda forma se puede discriminar en cuáles manifestaciones se ha alcanzado el nivel suficiente para la existencia del hábito y en cuáles no. Esta información le da la posibilidad al educador de orientar su labor pedagógica para insistir sobre aquellas manifestaciones que en el educando no han alcanzado el nivel suficiente de dominio.

De modo análogo a lo planteado con respecto a las habilidades, este método de estudio también se puede aplicar a distintos hábitos en un sujeto y así se puede lograr una caracterización general de la formación y el desarrollo de esta forma de asimilación de la actividad.

Tendencias en el desarrollo de la actividad de la personalidad

En páginas anteriores analizamos cuestiones importantes para la caracterización psicológica de la actividad de la personalidad, particularizando en sus aspectos inductores y ejecutores. El conocimiento de dichas cuestiones constituye, como planteábamos, un poderoso instrumento en manos del educador, pues a través de la propia actividad se conforma el sistema de influencias formativas que condicionan el desarrollo de la personalidad de los educandos.

A través de todo el desarrollo ontogenético, pueden observarse modificaciones en el sistema que constituye la actividad del sujeto. Los cambios más generales que caracterizan el desarrollo de los aspectos inductores y ejecutores de la actividad como tendencias, nos permiten, así mismo, comprender el propio desarrollo de la personalidad.

¿Cuáles son, por ejemplo, las direcciones fundamentales que sigue el desarrollo de la esfera motivacional en la ontogénesis? Es sabido que para muchos autores tal proceso constituye el núcleo de la personalidad.

El desarrollo de necesidades y motivos en el niño transcurre, en primer lugar, en el sentido de la ampliación y el enriquecimiento de los mismos. Se conoce que el paso a una nueva etapa de la vida, a una nueva edad, va acompañado de cambios en la posición que ocupa el sujeto en el sistema de sus relaciones sociales. Se modifica en este proceso todo el conjunto de expectativas y de exigencias que plantean al niño la sociedad y las personas más allegadas a él; surgen paulatinamente nuevas necesidades y la aspiración de responder a dichas exigencias en correspondencia con las nuevas posibilidades que van caracterizando el desarrollo del sujeto. Cada cambio en la posición social del sujeto genera así nuevas necesidades y motivaciones correspondientes a esa etapa. En este sentido, la esfera motivacional del niño va ganando en amplitud y en profundidad.

Por otra parte, en el transcurso del desarrollo ocurre la apropiación por parte de los sujetos de la experiencia social asequible, lo que depende de su edad, de sus condiciones de vida, etc. El individuo asimila nuevas formas de conducta, se pone en contacto con nuevos objetos de la cultura desconocidos anteriormente para él. Muchas de estas nuevas acciones asimiladas pueden devenir altamente gratificantes para el sujeto, convirtiéndose en nuevos motivos para la personalidad. Es conocido el ejemplo de niños en quienes el estudio ha representado en un inicio solo un fin para el logro de un motivo ajeno al mismo (la calificación en sí misma, la aprobación de los padres, un regalo, etc.) y en los que posteriormente cobra fuerza estimulante propia convirtiéndose en un gran incentivo para su actividad.

Las vías antes señaladas describen la ampliación del contenido de la esfera motivacional humana en el transcurso de la vida, del enriquecimiento de la actividad del sujeto. A su vez, en el seno de una misma necesidad puede ocurrir un proceso de enriquecimiento. El proceso de desarrollo y madurez va determinando que surjan nuevas formas cada vez más variadas y complejas de satisfacción de las mismas necesidades. Esto, por supuesto, transforma también el propio contenido de la esfera motivacional. Así, por ejemplo, si en el niño más joven la necesidad cognoscitiva se manifiesta como curiosidad ante los nuevos objetos que de forma episódica se le presentan, en el adolescente, la misma puede ir tomando la forma de un interés cognoscitivo profundo por aprehender la esencia y penetrar en las leyes de los fenómenos del mundo desde planos cada vez más teóricos.

Los cambios que afectan las necesidades y motivos del hombre a través de su vida, no solo se refieren a su contenido. En la propia estructura y funcionamiento de la esfera motivacional ocurren transformaciones que son esenciales en el desarrollo de la personalidad.

La conducta del niño se caracteriza por su carácter situacional, por su subordinación a la influencia directa y casual del medio circundante, resultando de ello la gran impulsividad distintiva del pequeño.

La relativa independencia existente entre sus necesidades, su carácter circunstancial, enfatizan la ausencia de un núcleo estable de motivos que den una coherencia a su comportamiento. Con la edad ocurre una evolución importante en esta esfera. Se va conformando una jerarquía estable de motivos que comienza a determinar de forma también estable la orientación de la personalidad, confiriendo a la conducta, consistencia, uniformidad y una perspectiva futura. A la vez, aumenta dicha jerarquización y la significación de sus motivos dominantes en la actividad del sujeto. Si en un inicio, los motivos que regulan la conducta son fundamentalmente motivos directos, que funcionan en un plazo de tiempo relativamente corto, destacándose, por consiguiente, su carácter inmediato, estos van dando paso poco a poco, por la importancia que desempeñan en el funcionamiento de la personalidad, a motivos mediatos, que proyectan la actuación del sujeto hacia el futuro, liberándolo de las influencias directas de la situación presente y de las incitaciones de carácter inmediato, y que cada vez más están mediados por la conciencia y por la participación de distintas formaciones complejas de la personalidad en las que vuelcan también las posibilidades reflexivas del sujeto.

Según L.I. Bozhovich podemos confirmar que en la ontogenia las necesidades del individuo se modifican no solamente por parte de su contenido y dinamismo sino también por parte de su estructura. En ellas interviene la conciencia y empie-

zan a actuar a través de fines conscientemente planteados, adoptando propósitos y resoluciones. En estos casos tenemos que ver, no ya con las necesidades, sino con sus nuevas formaciones funcionales, especie de unidad indisoluble entre la necesidad y la conciencia, entre el afecto y el intelecto.

También, desde otro punto de vista, el proceso de desarrollo de los hábitos y habilidades de un sujeto está inserto necesariamente en el desarrollo general de su personalidad. Aquel puede transcurrir desde las primeras etapas de la vida con un carácter sumamente espontáneo, apoyándose en mecanismos generales como la imitación que realiza el niño de aquellas acciones y procedimientos que observa y aprende de quienes le rodean y que, reforzado por la comunicación con el adulto (por sus indicaciones, exigencias, alabanzas, críticas, etc.), conlleva a una sistematización y consolidación de estos procesos.

La entrada del niño en la escuela cambia sustancialmente este proceso. La formación de hábitos y habilidades toma entonces un carácter planificado, dirigido, tendiente a garantizar no solo la asimilación de las acciones y operaciones a este nivel, sino a lograr su perfeccionamiento y enriquecimiento. Por el carácter multifacético de este proceso de aprendizaje, se comprende que la ampliación de los conocimientos y de la experiencia del niño, y del propio sistema de hábitos y habilidades ya formados hacen que, con la edad, las interacciones y vínculos recíprocos entre todos los componentes ejecutores se hagan cada vez más complejos y frecuentes, a la vez que aumenta la tendencia a formar sistemas y a integrar en ellos los distintos recursos. En el desarrollo ontogenético, los sistemas ya formados y consolidados de hábitos y habilidades del sujeto intervienen de forma estable como componentes de las propias capacidades de la personalidad, estableciéndose una influencia mutua entre el grado de desarrollo alcanzado por cada uno de ellos. A la vez, con el desarrollo el propio individuo participa de forma activa en su aprendizaje, controlándolo, planteándose metas y exigencias, regulando de forma consciente sus posibilidades de ejecución. Esto confiere al mismo, de forma evidente, un matiz original que es expresión plena de la personalidad.

Capítulo 5 Actividad cognoscitiva de la personalidad

Introducción

¿Cómo el hombre conoce la realidad que le circunda? ¿Cómo puede llegar a conocerse a sí mismo? ¿A través de qué procesos podemos conocer algo tan sencillo como la necesidad de alimentos de nuestro organismo, o algo tan complicado como la estructura del átomo?

Desde la antigüedad hasta nuestros días, el complejo proceso del conocimiento humano, la posibilidad de llegar a la verdad objetiva, de comprender el mundo material, ha suscitado las más disímiles polémicas en el terreno filosófico, fisiológico, etcétera.

Ante el problema de la cognoscibilidad del mundo, los pensadores se han agrupado en dos grandes tendencias: los que defienden y argumentan el principio de que el mundo es cognoscible y los que niegan la posibilidad de lograr un conocimiento objetivo de la realidad, es decir, consideran que el mundo no es cognoscible. La refutación más resuelta a esta posición está implícita en la propia actividad práctica del hombre (científica, productiva, artística, etc.), si este, al conocer uno u otro fenómeno es capaz de reproducirlo, no queda lugar para la "cosa en sí incognoscible".

Los que consideran que el mundo es cognoscible para el hombre, se plantean otra interrogante, que se deriva de su propia posición, la que está relacionada con el desarrollo del propio proceso de cognición, es decir, ¿cómo el hombre conoce el mundo material en que vive? Hace mucho los filósofos distinguieron dos elementos, aspectos o niveles que conforman la cognición: lo sensorial y lo racional. Al plantearse la importancia y lugar de estos elementos en el desarrollo del conocimiento, y aún más, la relación entre ambos, surgieron dos corrientes fundamentales: el sensualismo y el racionalismo.

Los que consideran que el papel decisivo corresponde al elemento sensorial, son llamados sensualistas. En efecto el hombre está unido al mundo exterior solo a través de los órganos de los sentidos. Pero el elemento sensorial, aun cuando está en el origen de todo conocimiento, no constituye todo su contenido.

Mientras que el sensualismo exagera el papel del elemento sensorial, los racionalistas hiperbolizan unilateralmente, absolutizan, el papel del elemento racional en la cognición.

El lugar y la importancia de lo sensorial y lo racional en el conocimiento, así como la relación existente entre ambos, puede comprenderse únicamente a partir de la gnoseología marxista. La teoría del conocimiento del materialismo dialéctico nos plantea que la actividad del conocimiento en el hombre es integral, única, pero

al mismo tiempo compleja, y en su complejidad encontramos diversas formas de expresión presentes en los dos elementos de la cognición, es decir, que el proceso del conocimiento se caracteriza por su unidad y diversidad.

Según V.I. Lenin, de la contemplación viva al pensamiento abstracto, y de este a la práctica es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva.

Con estas palabras Lenin resume de forma magistral el camino que recorre el conocimiento humano hacia la verdad. El hombre como sujeto del conocimiento cuando se enfrenta al objeto de conocimiento, capta de este información acerca de sus características o cualidades externas, en un primer momento de interacción; pero aquí no termina la cognición, sino que continúa aproximándose a la explicación de sus características internas, esenciales y el reflejo cognoscitivo de este objeto se hace cada vez más completo; produciéndose en la práctica la verificación del resultado del proceso cognitivo.

En el conocimiento sensorial, el sujeto que conoce interactúa con el objeto o fenómeno concreto del conocimiento, y como resultado de esta interacción se produce un reflejo elemental, superficial, limitado de este, es decir, un reflejo de sus cualidades externas, las que son dadas de manera inmediata a nuestros órganos receptores.

En el conocimiento racional, el sujeto, a partir de la información sensorial que ya tiene sobre el objeto o fenómeno, continúa profundizando en su conocimiento y llega a formar un reflejo que incluye no solo ya sus rasgos y cualidades externas, sino también sus nexos y relaciones esenciales.

Ambos momentos, el sensorial y el racional, constituyen el proceso del conocimiento en su unidad y diversidad. Es decir, que existen entre ellos una estrecha relación e incluso interpenetración. Está claro que el conocimiento no es solo lo que proporcionan los órganos de los sentidos, sino que con el concurso de lo racional, el conocimiento del hombre rebasa los marcos de la representación sensorial. Quiere esto decir que lo sensorial está en la base de lo racional, pero en el hombre no existe la contemplación sensorial "pura", siempre está impregnada de pensamiento, de lo racional.

En relación con esto señala Konstantinov que el conocimiento es la unidad de reflejo sensorial y racional de la realidad. El hombre no tiene ningún conocimiento real fuera de la representación sensorial. Por ejemplo, numerosos conceptos de la ciencia moderna son abstractos en extremo, pero no pueden liberarse por completo del contenido sensorial. Y no solo porque deben su origen, en fin de cuentas a la experiencia humana sino también porque existen en forma de sistemas de signos percibidos sensorialmente. Por otro lado, el conocimiento no puede prescindir de la elaboración racional de los datos de la experiencia y su inclusión en los resultados y el curso del desarrollo intelectual de la humanidad.

Cuando abordamos el problema del conocimiento humano desde el punto de vista psicológico, partiendo de la posición filosófica materialista dialéctica que anteriormente hemos enunciado, encontramos en cada uno de los aspectos del conocimiento procesos de la actividad psíquica cognoscitiva predominantes.

Como una esfera de la actividad psíquica de la personalidad, la actividad cognoscitiva es precisamente la que nos permite conocer la realidad. La misma está integrada por una serie de procesos que son en definitiva formas de reflejo psíquico

de distinto nivel de complejidad que tanto filogenética como ontogenéticamente se desarrollan desde las formas más simples hacia las más complejas, constituyéndose en sistema.

Los procesos psíquicos que integran como sistema la actividad cognoscitiva de la personalidad son: la sensopercepción, la memória, la imaginación y el pensamiento. En el aspecto sensorial del conocimiento predominan los procesos sensoperceptuales: en el aspecto racional los procesos del pensamiento, así como las formas más desarrolladas de la memoria y la imaginación. En cuanto a estos dos últimos procesos, existen tipos o formas de expresión (tanto de la memoria como de la imaginación) que si bien trascienden las limitaciones del conocimiento sensorial, no llegan a las posibilidades reflejas del conocimiento racional, quiere decir, que en ellos coexisten características de los dos momentos, por lo que abordaremos su estudio como un momento intermedio entre lo sensorial y lo racional, al que llamaremos conocimiento representativo.

Resumiendo, podemos plantear que la actividad cognoscitiva es el proceso de penetración gradual en la esencia de los objetos y fenómenos, es el movimiento de lo desconocido hacia el conocimiento más completo y exacto, el conocimiento de las particularidades generales y esenciales de los objetos y fenómenos y de los vínculos entre ellos. Es importante comprender que el conocimiento transita de lo sensorial a lo racional, de la sensopercepción al pensamiento. Pero también es de suma importancia comprender la relación inversa, el reflejo de las características esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad y los vínculos entre ellos que caracterizan al conocimiento racional, reorganizan el reflejo sensoperceptual y lo hacen consciente y generalizado. Es decir, el proceso del conocimiento no describe una línea recta, sino una espiral en la que se alternan y se interpenetran infinitamente los momentos que lo integran a un nivel cada vez superior.

La actividad cognoscitiva del hombre se ha ido desarrollando a la par en que él ha ido conociendo y transformando la naturaleza, la realidad en función de la satisfacción de sus necesidades. En la medida en que la humanidad ha ido atesorando conocimientos y experiencias, se han ido transformando a su vez las formas de la cognición, y se han hecho más complejas. Por todo esto podemos afirmar que la actividad cognoscitiva tiene una naturaleza histórico-social, y debemos enfatizar que no solo se han modificado y enriquecido las formas reflejas de cognición, sino que ha variado el contenido mismo del reflejo cognoscitivo, en la medida en que el hombre ha dominado la naturaleza.

Según C. Marx y F. Engels, gracias a la riqueza, materialmente desarrollada, de la humanidad, se desarrolla y a menudo se genera por primera vez, la riqueza de la subjetiva sensoriedad humana: el oído musical, el ojo que percibe la belleza de la forma; es un trabajo de toda la historia mundial habida hasta ahora.

Al estudio de los procesos de la cognición se han consagrado muchos investigadores de diversas nacionalidades que difieren también por su formación psicológica y, lógicamente, por sus enfoques para el estudio de esta área. Vale destacar tres grandes tendencias en la psicología cognitiva que han marcado importantes pautas en su desarrollo. Estas son:

1. La teoría del desarrollo histórico-cultural, elaborada por L.S. Vigotsky y continuada por sus discípulos y seguidores.

2. La Escuela de Epistemología Genética fundada por J. Piaget (psicólogo suizo) con su teoría del desarrollo espontáneo.
3. La Psicología Cognitiva de Occidente con su enfoque del procesamiento de la información en el estudio de los procesos cognoscitivos, postulado inicialmente por Neisser y Haber (autores norteamericanos).

En la actualidad investigadores de los diferentes enfoques y tendencias confluyen en un movimiento en ascenso que trasciende los límites de la ciencia psicológica, por cuanto al estudio y comprensión de los mecanismos de la mente humana que dan cuenta del conocimiento se vinculan otras ciencias como la antropología, la lingüística, las neurociencias y muy especialmente la computación. Así, en el panorama científico actual se estrena un nuevo campo de investigación denominado ciencias de la cognición.

Conocimiento sensorial: sensopercepción

La diversidad de las formas de reflejo cognitivo existentes en el hombre tiene su causa primera en la extraordinaria versatilidad de la realidad objetiva.

Vivimos en un mundo de objetos y fenómenos que se caracterizan por la riqueza de sus formas, colores, olores, sonidos, temperatura, etc., que estimulan constantemente nuestros órganos sensoriales. El estudio del conocimiento sensorial tiene una gran importancia en la psicología, ya que es el momento inicial del conocimiento del mundo y tiene un papel fundamental en la organización de la actividad práctica y además sirve de base a la formación del conocimiento racional.

Si abordamos el desarrollo histórico de las ideas científicas en relación con este tema, encontraremos en sus inicios un predominio de la concepción receptora en cuanto al estudio de los procesos que intervienen en el conocimiento sensorial. Esta concepción se sustentaba desde el punto de vista filosófico en el idealismo y en el desarrollo de la fisiología como ciencia experimental.

La concepción receptora plantea que el reflejo sensoperceptual surge como resultado de la acción de agentes externos sobre los órganos pasivos de los sentidos, ignorando la actividad del sujeto que conoce. De modo que los representantes de esta concepción limitaban sus experimentos al estudio de las formas más elementales del conocimiento sensorial que surge en los órganos de los sentidos como influencia de las estimulaciones.

Entre los exponentes de esta concepción se destacaron los fisiólogos alemanes Müller (1826) y Helmholtz (1894). El primero elaboró el principio de la energía específica de los órganos de los sentidos y el segundo la primera teoría científica de la audición y la teoría de la visión del color.

De acuerdo con la concepción receptora, el que ve es el ojo y el que escucha es el oído. Sin embargo, nosotros sabemos que es el hombre el que escucha y ve.

El desarrollo de la ciencia demostró la inconsistencia de esta concepción. A la concepción receptora se opuso la concepción reflectora de los procesos cognoscitivos.

El fisiólogo ruso Séchenov (1863) planteó que los procesos psíquicos no son procesos pasivos, sino que tienen una estructura reflectora. La mano y el ojo inmóviles, son incapaces de captar los contornos de un objeto.

Por otro lado la teoría leninista del reflejo se contrapone a los intentos idealistas en el tratamiento de los procesos cognoscitivos, planteando que el hombre conoce el mundo material a través de los órganos sensoriales. De manera tal que la materia actuando sobre nuestros órganos de los sentidos suscita la sensación.

La sensopercepción nos da una imagen subjetiva del mundo objetivo, un reflejo activo en el sujeto de lo que existe objetivamente fuera e independientemente de él, constituye la vía primera, a través de la cual el mundo exterior penetra en la psiquis humana.

La psicología marxista aborda el estudio de la sensopercepción a partir de la teoría leninista del conocimiento. Entre el hombre que conoce y la inagotable gama de estímulos del mundo material se establece una constante interacción en la cual el hombre como sujeto de la actividad no solo refleja la realidad que lo circunda sino que la enriquece. Como resultado de su acción creadora en el medio surgen, por ejemplo, a partir de la combinación de determinadas sustancias, los perfumes y a partir de la combinación de determinados sonidos la música.

Así, el hombre conoce el mundo y lo transforma, y al hacerlo profundiza, amplía sus conocimientos sobre este, pero además en esta acción transformadora el hombre se transforma a sí mismo.

Si fuéramos a caracterizar el conocimiento sensorial, tendríamos que considerar cuatro aspectos fundamentales:

1. Es el resultado de la interacción del sujeto con el objeto del conocimiento, pero es necesario que el objeto estimule nuestros receptores.
2. Es un conocimiento limitado, superficial, fenoménico del objeto, es decir, no nos da una información completa de todas las características de este.
3. Aun a pesar de sus limitaciones, desempeña un importante papel en la organización y regulación de la actividad práctica.
4. Está en la base de las formas superiores y más complejas del conocimiento.

Órganos receptores y su sensibilidad

Nuestros órganos receptores (ojo, oído, etc.) reciben la información y transforman la energía del estímulo en energía nerviosa, la cual llega a través de conexiones nerviosas aferentes al centro nervioso correspondiente, donde es procesada. A través de este complejo mecanismo, el hombre va formando un reflejo adecuado del mundo que le circunda y del estado de su organismo. Entre el hombre y el medio se establece un intercambio permanente en el cual este no solo recibe información del medio, sino que actúa sobre él. Esta influencia recíproca es indispensable para la adaptación del organismo.

Las estructuras especializadas en recibir información del medio brindan al organismo la posibilidad de orientarse en el mundo que le rodea, lo que le permite reaccionar ante la variedad de influencias provenientes del medio.

Esto es válido para todos los organismos con cierto nivel de complejidad y por supuesto también para el hombre, pero este no solo se adapta al medio sino que lo transforma.

El hombre orienta su actividad a partir de los conocimientos que sobre las cualidades de los objetos y fenómenos del mundo material adquiere en primera instancia a través de procesos sensoperceptuales.

Numerosos ejemplos demuestran lo importante que es para el ser humano, recibir impresiones del mundo circundante. El médico ruso S. Botkin describió el caso de un paciente que perdió prácticamente toda la sensibilidad, excepto la vista de un ojo y el tacto de una zona pequeña de la mano. Cuando cerraba los ojos y nadie tocaba su mano, se dormía.

"Las pruebas experimentales de aislamiento sensorial parcial (aislamiento de la influencia externa de determinadas zonas de la superficie del cuerpo) mostraron en los sujetos de experimentación perturbaciones de la sensibilidad táctil, térmica y del dolor en dichos lugares."[1]

Estas son evidencias de la importancia que tiene para el propio desarrollo y funcionamiento de los órganos receptores, la estimulación, así como el papel fundamental que desempeñan estas en el desarrollo de las sensopercepciones.

Si un niño recién nacido es sometido a un severo déficit de estimulación, puede producirse progresivamente en él, un retraso mental e incluso puede llegar a la muerte. Por esta razón resulta tan necesario estimular constantemente al niño, hablarle (aunque no comprenda el significado de nuestras palabras), acariciarlo (no solamente con el objetivo de vincularnos afectivamente a él), cambiarlo de posición, producir diferentes sonidos, etc., ya que de esta manera estamos contribuyendo al desarrollo de su esfera intelectual.

La capacidad de sentir, necesaria para organizar adecuadamente la actividad práctica, se desarrolla en esta última. El desarrollo de la práctica social, es decir, la actividad productiva, científica, artística, etc., produce nuevos objetos con cualidades cada vez más diversas. Esto exige de los receptores mayor especialización para lograr reflejar el mundo en transformación. El desarrollo de la capacidad de sentir, está por tanto, vinculado con las necesidades y motivos que orientan la actividad del hombre.

"La capacidad sensitiva se forma en la actuación, a la cual aporta los estímulos y a la cual regula. Su desarrollo, es decir, la diferenciación, sutileza y exactitud de las sensaciones, dependen esencialmente de las necesidades del proceder."[2]

Sensibilidad

Sobre el sujeto inciden constantemente múltiples estímulos, pero no todos son sentidos por él. El que algunos estímulos sean sentidos y otros no, depende de la *sensibilidad*, esto es, de la *capacidad de cada receptor para captar los estímulos.* Dicho en otras palabras, la *sensibilidad*, es la capacidad de sentir.

[1] A.V. Petrovski: *Psicología general*, p. 208.
[2] S.L. Rubinstein: *Principios de psicología general*, p. 214.

Al ser la sensibilidad la capacidad para captar los estímulos, ella puede determinarse a partir de la magnitud del estímulo. La magnitud mínima del estímulo captado por el receptor se denomina umbral absoluto inferior de sensibilidad, con él se discrimina la sensibilidad absoluta inferior de un receptor. La relación entre el umbral y la sensibilidad es inversamente proporcional. De este modo, mientras menor sea el umbral mayor será la sensibilidad y viceversa. Las magnitudes del estímulo por debajo del umbral absoluto inferior (estímulos sub-umbrales), no son sentidos por el sujeto. Por ejemplo: en el hombre, el ojo no capta los rayos infrarrojos, ni el oído capta los infrasonidos.

La magnitud máxima del estímulo capaz de producir el reflejo sensorial adecuado constituye el umbral absoluto superior de sensibilidad del receptor. Gracias a este umbral se precisa la sensibilidad absoluta superior del receptor. Aquí también se cumple la relación inversamente proporcional entre el umbral y la sensibilidad. Las magnitudes del estímulo que sobrepasan este umbral (estímulos supraumbrales) provocan sensaciones dolorosas. Por ejemplo, una presión insoportable, una luz cegadora, un ruido ensordecedor, etcétera.

La existencia de umbrales de sensibilidad es un hecho sumamente importante para el organismo, pues garantiza su relativa protección respecto a determinados estímulos que al no ser imperiosamente necesarios pueden constituir una sobrecarga y causar daño.

La sensibilidad varía para los distintos receptores, varía también con respecto a un mismo tipo de receptor en diferentes sujetos, incluso varía para un mismo receptor en un sujeto en diferentes momentos y circunstancias.

En un receptor su sensibilidad se determina a partir de magnitudes de estímulo, pero ella se ve afectada por otras condiciones. En la capacidad del receptor para captar estímulos influye el estado del propio receptor en particular, así como del organismo en general, ya sea desde el punto de vista fisiológico como psicológico. Por ejemplo, en un individuo fatigado físicamente, la sensibilidad de sus receptores tiende a disminuir, lo mismo suele ocurrir ante ciertos estados psíquicos, como es en una profunda depresión anímica, una sobreexcitación tiende a aumentar la sensibilidad, etc. La variación de la sensibilidad en el hombre puede ocurrir de distintas maneras: por adaptación sensorial; por interacción de receptores, por el contenido de la actividad, por el interés del sujeto hacia la tarea; etcétera.

Adaptación sensorial

La variación de la sensibilidad de los órganos receptores bajo el efecto de determinados estímulos recibe el nombre de adaptación sensorial. Dicha adaptación puede producir aumento o disminución o incluso desaparición de la sensibilidad.

La adaptación puede dar lugar a un aumento de la sensibilidad cuando se produce el paso de un estímulo fuerte a otro débil. Por ejemplo, cuando pasamos de un local muy iluminado a otro oscuro, al principio no distinguimos los objetos que en este se encuentran, solo podemos lograrlo en la medida en que la sensibilidad del receptor aumenta.

Por el contrario, se produce una adaptación por disminución de la sensibilidad cuando pasamos de la oscuridad a la luz, o sea, cuando se produce el paso de un

estímulo débil a otro fuerte; en este caso es necesario que disminuya la sensibilidad del receptor para poder percibir los objetos que nos rodean.

También bajo el efecto de un estímulo prolongado se produce una adaptación, ya que la sensibilidad del receptor puede disminuir tanto que deja de sentirse el estímulo monótono y continuado, como es el de un perfume que la persona se aplica y al cabo del tiempo ya no lo siente.

Interacción de receptores

La sensibilidad del receptor puede variar también por el efecto de la estimulación que se produzca en otro receptor. Es decir, la estimulación que llegue a un receptor determinado puede afectar la sensibilidad de otro. Por ejemplo, las estimulaciones luminosas débiles producen un aumento de la sensibilidad auditiva, de manera que cuando nos encontramos en un lugar oscuro somos sensibles al más leve ruido. Por el contrario, si la estimulación luminosa es intensa disminuye la sensibilidad auditiva; así, cuando transitamos por un lugar iluminado, somos menos sensibles a los ruidos leves.

Sensibilización

A diferencia de la adaptación sensorial y a la interacción de receptores, donde la sensibilidad del receptor por una causa u otra puede aumentar o disminuir, la sensibilización va a implicar siempre un aumento en la sensibilidad. Este aumento se produce fundamentalmente por los efectos de la compensación y la ejercitación. Así, la sensibilización depende de las exigencias que presenta la vida, y la actividad práctica, del funcionamiento de los receptores.

Ocurre aumento de la sensibilidad por *compensación* cuando al producirse la falta de un órgano receptor o este sufre una lesión que disminuye su capacidad, los restantes se hacen más sensibles para compensar el déficit de información que se recibía por esta vía. Por ejemplo, la recepción de los estímulos vibratorios adquiere particular significación práctica al lesionarse los órganos visual y auditivo. Los sordo-ciegos perciben a gran distancia la aproximación de un vehículo, gracias al desarrollo de su sentido vibratorio, al aumentar la sensibilidad del receptor que les permite captar las oscilaciones del aire originadas por un cuerpo en movimiento.

El aumento de la capacidad sensitiva, como ya habíamos planteado, se produce también por la *ejercitación*. La posibilidad de entrenar y perfeccionar los órganos de los sentidos a través del ejercicio, de la actividad práctica del sujeto, es ilimitada. Entre los factores que inciden en la sensibilización, el contenido de la actividad del sujeto, las exigencias específicas de su profesión, desempeñan un papel fundamental. Por ejemplo es bien conocido el alto grado de perfeccionamiento que poseen los receptores olfativos y gustativos en los catadores de vino, la alta sensibilidad que en este sentido ellos desarrollan. También impresiona la sensibilidad elevada de los obreros textiles, especializados en la confección de tejidos negros, que distinguen hasta cuarenta matices de este color, mientras que el ojo de un hombre no entrenado en esta actividad solo puede distinguir de dos a tres matices.

Hemos abordado de manera muy general aspectos fundamentales relacionados con los órganos receptores y su sensibilidad, con el objetivo de estar en condiciones de explicar la sensopercepción y sus características.

Sensopercepción

La sensopercepción es el reflejo del objeto en una completa integración de sus distintas cualidades como resultado de la estimulación sobre nuestros órganos receptores, es decir, es el reflejo del objeto en forma de imagen concreta e inmediata. Este fenómeno garantiza el reflejo subjetivo, parcial y al mismo tiempo adecuado de la realidad. Parcial, porque incluye solo aquellas cualidades o características externas, superficiales del objeto, dadas en nuestro campo perceptual. Subjetivo, porque siendo un reflejo del mundo material depende también del sujeto que percibe, de sus conocimientos, necesidades, motivos, etc. Esto no quiere decir que el reflejo perceptual no sea objetivo, que no se ajuste a la realidad, porque de hecho parte de ella misma.

Para que se forme este reflejo es necesario que se dé la acción del sujeto sobre la realidad reflejada. En este proceso activo se produce la formación de la imagen, su comprobación y corrección, o sea, en la interacción sujeto-objeto se garantiza la adecuación del reflejo de la realidad.

El *carácter activo* de la percepción se confirma por el papel fundamental que en ella tienen los componentes motores. En el movimiento de las manos que palpan el objeto, en el movimiento ocular, que sigue el contorno se produce la comparación ininterrumpida de la imagen con el original. Cada falta de correspondencia entre uno y otro inmediatamente provoca una imagen corregida. Consecuentemente el papel de los receptores motores en la percepción no se limita a la creación de las mejores condiciones para el trabajo de los sistemas aferentes, sino que los movimientos mismos participan en la formación de la imagen subjetiva del objeto real.

La formación y desarrollo de los procesos sensoperceptuales exige aprendizaje, y este tiene lugar en el transcurso de la actividad práctica, es decir, tanto los procesos sensoperceptuales como la adecuación de la imagen que se produce son el resultado del desarrollo de la actividad. Podemos plantear, por tanto, que además de su carácter activo, a la percepción le es característico la *historicidad,* dada por las condiciones de la actividad y por la experiencia del sujeto. El desarrollo de los procesos sensoperceptuales no solo se manifiesta a través de la ontogénesis de un hombre en particular, sino que también estos procesos se han ido desarrollando en el transcurso de la historia de la humanidad.

Desde el hombre primitivo al hombre contemporáneo, las formas de la sensopercepción han ido evolucionando y perfeccionándose en la misma medida en que los hombres han sido capaces de conocer y transformar progresivamente la naturaleza. Por ejemplo, el surgimiento y desarrollo de la geometría y de las artes plásticas ha contribuido al desarrollo de la percepción visual humana.

Podemos resumir estas ideas planteando que la sensopercepción humana tiene una *naturaleza histórico-social.*

Cuando planteábamos que a través de la sensopercepción el hombre obtenía un reflejo adecuado de la realidad, estábamos haciendo referencia a otra de sus características, que es su objetividad o *carácter objetal*, que se expresa en el hecho de que la información contenida en la imagen sensoperceptual es dada a nosotros por los propios objetos percibidos, es decir, no puede atribuirse solo al funcionamiento de nuestros receptores y del sistema nervioso. Este carácter objetal se forma a partir de las primeras acciones prácticas (del niño en el mundo) que están dirigidas hacia objetos externos, es decir, acciones que tienen ellas mismas un carácter objetal.

El hecho de que la sensopercepción sea objetiva garantiza su adecuación, su fidelidad al mundo material y esto es indispensable para su papel en la organización de la actividad práctica del hombre y su orientación en el medio.

Otra de las características fundamentales de la sensopercepción es su *integridad*, que determina que reflejemos el mundo no como una explosión caótica de colores, sonidos, etc., sino con la organización y estructura que le es inherente, es decir, que el objeto, con sus diferentes partes, propiedades y relaciones se percibe como él es, un todo único, integral. Esto se produce siempre, actúen los estímulos simultánea o consecutivamente, sobre un mismo receptor o sobre varios. En todos los casos la imagen se conforma como un todo único. Ejemplo: cuando escuchamos música, realmente los estímulos llegan a nuestros receptores auditivos consecutivamente, incluso con pausas de silencio; sin embargo, la melodía es percibida como un todo indivisible, en el que las pausas marcan el ritmo o un giro melódico.

La sensopercepción también se caracteriza por su *constancia*. Esta se manifiesta en que el reflejo sensoperceptual se mantiene relativamente constante en cuanto a forma, tamaño, color, etc., del objeto reflejado, aun cuando este se presente bajo diversas condiciones (cambio de posición, distancia, iluminación, cambio en su relación con otros objetos, etcétera).

Los objetos del mundo material en que vivimos cambian continuamente su aspecto, incluso algunos de estos cambios son producidos por los movimientos de la propia persona que los refleja; esto quiere decir que la estimulación que llega a nuestros receptores es diferente en cada caso, sin embargo el resultado de la integración de esta información sensorial permanece relativamente invariable.

La capacidad de nuestra sensopercepción para corregir los inevitables errores provocados por la infinita diversidad de condiciones de existencia de los objetos del mundo exterior y de crear imágenes adecuadas tiene una gran significación biológica y una importancia especial en la regulación de la actividad práctica del hombre. La vida sería imposible si no reflejáramos de forma estable las características y relaciones del medio. Por ejemplo, cuando percibimos a una persona a diferentes distancias, aún cuando la estimulación que llega a nuestro receptor visual y la imagen que se forma en nuestra retina es diferente en cada caso, la imagen sensoperceptual es relativamente constante en cuanto a su altura, peso, etcétera.

Una característica de la sensopercepción, determinada por el carácter consciente de los procesos psíquicos humanos es la *comprensión o racionalidad*. En los procesos sensoperceptuales del hombre la unidad de lo sensorial y lo racional se manifiesta en la penetración de lo racional en el conocimiento sensorial. Es decir, que el surgimiento y el desarrollo de nuevas y superiores formas del conocimiento en el hombre (conocimiento racional) determinan un grado superior de su conocimiento sensorial.

Cuando percibimos un objeto lo referimos a una determinada clase o categoría, de acuerdo con nuestros conocimientos, nuestra experiencia anterior, y con el sistema conceptual que hemos formado. El conocimiento sensoperceptual integra nuestra experiencia racional contenida en los conceptos y juicios que en la interacción con el medio social hemos asimilado.

Las imágenes sensoperceptuales siempre tienen un valor semántico, siempre tienen un significado para el sujeto. Percibir conscientemente significa también nombrar el objeto mentalmente. A partir de la acción recíproca de los dos sistemas de señales se explica la racionalidad de la percepción.

Al percibir referimos el objeto a una categoría verbal ya conocida. Por ejemplo, si estamos en un local alejado de la calle y por ella transita una moto escuchamos un sonido determinado (nuestro reflejo de este contiene en sí mismo un significado para nosotros dado por la experiencia anterior); sabemos que se trata del ruido de una moto. Pero aun cuando sea un sonido desconocido, siempre lo referimos a una categoría conocida, por su semejanza con esta. Siguiendo el mismo ejemplo sabremos que se trata de un sonido parecido al de una moto, aunque no podemos identificarlo con exactitud. La sensopercepción humana está indisolublemente ligada al pensamiento, como una búsqueda de mayor racionalidad en la interpretación de la información recibida.

En resumen, las características fundamentales de la sensopercepción humana son su carácter activo, su naturaleza histórico-social, su carácter objetal, su integridad, su constancia y su racionalidad.

Aun cuando hemos abordado su exposición por separado, se dan estrechamente relacionadas, son todas atributos de cada imagen sensorial formada.

El carácter activo se revela en su propia formación; su grado de perfeccionamiento y contenido nos indica su historicidad, su adecuación a la realidad su objetividad, pero esta objetividad se manifiesta en una imagen íntegra, relativamente constante y con un determinado significado.

Por último, deseamos puntualizar que estas características se forman como resultado de la actividad práctica del hombre en su mundo en la medida en que se desarrollan y perfeccionan sus procesos sensoperceptuales.

Clasificación de las sensopercepciones

Un criterio utilizado tradicionalmente para clasificar la sensopercepción es aquel que atiende al receptor predominante, de modo que existen, por ejemplo, percepciones visuales, auditivas, etcétera.

Otro criterio que sirve de base a la clasificación de la sensopercepción es el que parte de las formas de existencia de la materia, de acuerdo con el cual la percepción puede clasificarse en percepción del espacio, del tiempo y del movimiento.

PERCEPCIÓN DEL ESPACIO

Ya habíamos planteado con anterioridad que la sensopercepción tiene un papel importante en la organización y orientación de la actividad práctica humana. Esto

no sería posible si el hombre al percibir los objetos no pudiera localizarlos con relativa exactitud en el espacio que le rodea.

Este tipo de sensopercepción constituye el reflejo del espacio que existe objetivamente e incluye la percepción de la forma, el tamaño, la distancia, la dirección, etcétera.

La percepción de los objetos y fenómenos en su relación con el espacio tiene lugar mediante un complejo sistema de relaciones espaciales en el cual se percibe la distancia a que se encuentran los objetos respecto al sujeto o entre sí, así como, la dirección en que estos se hallan, sus múltiples formas, tamaño, etcétera.

En cuanto al surgimiento y desarrollo de la percepción del espacio podemos plantear, que aunque existe una serie de mecanismos innatos que sirven de base a la misma, esta aparece y se desarrolla en el proceso de manipulación con los objetos. Es decir, la percepción espacial de los objetos surge como resultado de la actividad del niño.

La observación de personas que han nacido ciegas y han adquirido posteriormente la visión, muestra que la percepción espacial exige la formación de asociaciones visuales y motoras que se dan fundamentalmente en la actividad práctica del sujeto.

Otro medio que demuestra la veracidad de este planteamiento lo constituye, por ejemplo, la incapacidad de un niño pequeño para determinar la distancia a que se encuentra un objeto. Así, un niño que está en la cuna y tira un objeto a uno o dos metros de distancia del mismo, estira su brazo con la intención de alcanzarlo, cuando realmente esto no es posible y esto sucede porque todavía su percepción no le brinda una información adecuada de esta propiedad espacial. Solo con la ejercitación y la orientación del adulto esto puede lograrse.

En las acciones perceptuales que nos permiten reflejar las relaciones espaciales de los objetos intervienen fundamentalmente los reeeptores visual, táctil, vestibular y cinestésico.

PERCEPCIÓN DEL TIEMPO

Al igual que la percepción del espacio, la del tiempo tiene un papel fundamental en la orientación de la actividad humana.

La percepción del tiempo nos brinda un reflejo objetivo de la duración, velocidad y sucesión de los fenómenos reales.

Al tiempo le es característico la irreversibilidad, es decir, todo proceso se desarrolla en una dirección (del pasado al futuro). No cabe duda de que una persona puede volver a un lugar del espacio del cual ha partido, pero no podría regresar objetivamente al tiempo pasado.

En la determinación de la percepción del tiempo participan fundamentalmente los analizadores cinestésico y acústico. Por ejemplo, en investigaciones realizadas se ha confirmado el papel sobresaliente del receptor auditivo para captar pequeños intervalos de tiempo, al constatar que los estímulos visuales se diferencian cuando actúan en un intervalo de un décimo a un vigésimo de segundo, los táctiles a un cuadrigésimo de segundo y los acústicos a un centésimo de segundo.

Desde el punto de vista físico, el tiempo es el que tiene existencia objetiva, real, es decir, es el tiempo que transcurre independientemente del sujeto que percibe, pero la apreciación que tiene el sujeto del tiempo no siempre coincide con el tiempo objetivo. Así, el tiempo desde el punto de vista psicológico es el tiempo apreciado por el sujeto, que depende de su actividad, motivos, vivencias afectivas, etcétera.

Por ejemplo, cuando la actividad es monótona y exige gran esfuerzo generalmente el tiempo se sobrevalora, mientras que cuando nos encontramos enfrascados en una actividad variada, no agotadora, el tiempo tiende a subvalorarse. Cuando ocupamos nuestro tiempo en una tarea importante e interesante, este nos resulta más corto; si por el contrario la tarea no despierta en nosotros ningún interés, si carece de importancia, el tiempo transcurrido nos parece más largo. Si nos encontramos inmersos en una situación que nos hace sentir placer, alegría, felicidad, no nos percatamos del paso del tiempo; sin embargo, cuando la situación provoca tristeza, aburrimiento, angustia, el tiempo nos parece interminable.

PERCEPCIÓN DEL MOVIMIENTO

La percepción del movimiento es el reflejo de la variación de la posición de los objetos en el espacio. Al igual que la percepción del espacio y la del tiempo, con las que guarda una estrecha relación, tiene una gran importancia para la orientación del hombre en su medio.

Respecto a la relación anteriormente planteada, la percepción del movimiento va a depender de la distancia a que se encuentran los objetos, de la velocidad con que se mueven y por supuesto del movimiento de la persona que percibe, además de otros factores que no dependen de lo percibido directamente en el acto de desplazamiento del objeto, sino de la conclusión a que llegamos sobre la base del resultado del movimiento del objeto que durante un tiempo se encontró en otro lugar.

Si el desplazamiento de un objeto con respecto a la posición de nuestro cuerpo es un índice de su cambio de lugar en el espacio objetivo, en la percepción del movimiento se hace evidente entonces el importante papel que desempeña el movimiento del ojo para poder seguir el objeto en su trayectoria, así un papel fundamental en la percepción del movimiento lo tienen los receptores visual y cinestésico, aunque también se hace posible con la participación del receptor auditivo.

Para poder percibir la velocidad del objeto en movimiento, esta tiene que darse en los límites de un intervalo de tiempo determinado, es decir, no puede ser ni mayor ni menor que la que pueden diferenciar los ojos con una agudeza visual determinada.

Por ejemplo, los movimientos de las agujas del reloj son tan lentos que no pueden ser percibidos; sabemos que se desplazan no porque percibimos el propio movimiento, sino por el resultado del mismo.

El ojo humano tampoco puede captar la velocidad de la luz. En la percepción de los objetos que se mueven con rapidez, resulta importante la distancia que nos separa de ellos. Mientras que percibimos de forma imprecisa los objetos cercanos que se mueven rápidamente, captamos con mayor precisión el movimiento rápido de los objetos lejanos.

Además de la percepción del movimiento real, en el hombre se da la percepción del movimiento aparente, o sea, una falsa impresión del movimiento. Esto sucede, por ejemplo, cuando el sujeto que percibe se desplaza rápidamente en un automóvil y le parece que los objetos que están en el exterior del mismo se mueven, cuando realmente estos no se encuentran en movimiento.

También esto se pone de manifiesto en el movimiento estroboscópico (sobre cuyo principio se basa el cinematógrafo), es decir se tiene la impresión del objeto en movimiento al percibirse distintas fases o situaciones de este, en intervalos cortos de tiempo (veinticuatro por segundo).

Otros criterios de clasificación a partir del receptor predominante

Además de por el criterio ya expuesto, la sensopercepción puede ser clasificada atendiendo a su intencionalidad en involuntaria y en voluntaria.

SENSOPERCEPCIÓN INVOLUNTARIA

Se caracteriza porque percibimos el objeto sin que nos guíe ningún fin, sin premeditación, sin que nos hayamos planteado la tarea de percibir.

SENSOPERCEPCIÓN VOLUNTARIA

Se caracteriza porque tiene como fin la percepción de un objeto, es decir, tiene lugar de forma premeditada, cuando nos planteamos la tarea de percibir un determinado objeto o fenómeno de la realidad. Como expresión máxima del desarrollo de este tipo encontramos la observación.

Observación

En el curso de nuestra explicación acerca de la sensopercepción hemos enfatizado, que es en la actividad práctica del hombre donde esta surge y se desarrolla. Este desarrollo alcanza su máxima expresión en una forma especial de percepción voluntaria: la observación.

Esta forma especial de percepción es sistemática, premeditada y planificada, cuyo resultado es una información más rica y precisa del mundo circundante. Es decir, es la percepción que tiene por fin el estudio minucioso de un objeto o fenómeno de la realidad; debe llevarse a cabo según un plan previamente elaborado, sobre la base del cual se detalla cada una de las partes del objeto o fenómeno en cuestión.

La observación es una forma especial de la percepción, y al igual que ella está vinculada a la actividad, no solo porque en esta surge y se desarrolla, sino porque en

determinadas condiciones puede constituir en sí misma una actividad. En este caso el conocimiento de un objeto o fenómeno de la realidad a través de la observación constituye en sí mismo un motivo.

Por ejemplo, cuando el educador de un grupo participa en calidad de observador en una reunión de la brigada sin participar en su desarrollo, porque está interesado en conocer cómo se manifiesta la crítica y la autocrítica en los estudiantes.

La observación puede además formar parte de una actividad en calidad de acción, en caso de que a través de ella se alcancen determinados objetivos necesarios para el desarrollo de la actividad en la cual está enmarcada. Por ejemplo, si el educador conjuntamente con el jefe de brigada prepara y dirige la reunión de la misma y además de otros aspectos, observa el desenvolvimiento de sus alumnos en dicha reunión.

El entrenamiento de la observación, la experiencia y los conocimientos adquiridos, conducen al desarrollo de la *capacidad de observación,* es decir, el poder distinguir las particularidades esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad.

La capacidad de observación es indispensable en la vida del hombre, es una premisa de su actividad creadora, es necesaria al inventor, al científico, al artista, etc. De ahí que desde la infancia deba prestarse una especial atención a su desarrollo.

En esta tarea recae sobre el maestro la mayor responsabilidad, por cuanto es el encargado de dirigir la observación de sus alumnos hacia aquellos aspectos fundamentales del objeto de estudio, que les permitan formar una imagen lo más completa posible de este.

Conocimiento representativo: memoria e imaginación

Tal y como habíamos planteado los procesos de la memoria y la imaginación pueden ser ubicados en un momento intermedio entre el conocimiento sensorial y el racional. A este momento intermedio le llamamos conocimiento representativo. ¿Qué entendemos por conocimiento representativo?

La representación es, en sus inicios, la imagen reproducida de un objeto, que se basa en nuestra experiencia pasada, mientras que el conocimiento perceptual tiene como resultado una imagen del objeto cuando estamos en presencia del mismo; la representación es la imagen del objeto cuando este no nos es dado inmediatamente, aunque se forma partiendo de una influencia sensorial precedente.

Esta es la diferencia fundamental entre sensopercepción y representación. Otra diferencia es, que las imágenes representativas son por lo general menos precisas que las perceptuales, o sea, menos detalladas, no incluyen algunas partes, rasgos o facetas del objeto representado.

También se diferencian en que las representaciones se caracterizan por un mayor grado de generalización, porque en su formación necesariamente debemos abstraernos de las condiciones específicas en que se produjo el reflejo perceptual;

quiere esto decir que con el conocimiento representativo se da el primer paso hacia la abstracción y la generalización en el conocimiento de la realidad, aunque la sensopercepción humana posee, como ya vimos (recuérdese su racionalidad o comprensión), un cierto grado de generalización, ya que la antesala de este primer paso hacia la misma es el conocimiento sensoperceptual.

Las imágenes de la representación pueden ser muy diversas, más o menos precisas, más o menos generalizadas. Pueden ser la imagen de un solo objeto o incluir toda una clase o categoría de objetos y además pueden diferir porque en algunas determina la reproducción de lo anteriormente dado en la experiencia sensorial, y en otras predomina la transformación.

Aquellas representaciones en las que predomina la reproducción de lo previamente percibido caracterizan a la memoria, y aquellas que llevan implícito la modificación de lo dado en nuestra experiencia perceptual caracterizan a la imaginación.

En resumen, la memoria, como proceso del conocimiento, nos permite conservar la experiencia pasada, así como reproducirla o actualizarla, y la imaginación permite la transformación mental del mundo material.

De acuerdo con lo anteriormente explicado, estos procesos se apoyan en el conocimiento sensorial y además junto a este nivel precedente conforman la base sobre la cual se sustenta y desarrolla el conocimiento racional, tanto es así que veremos más adelante que las formas más desarrolladas de la memoria humana y las formas superiores de la imaginación, por su alto grado de complejidad, se forman y desarrollan, de hecho, en el nivel racional de conocimiento.

Memoria

La *memoria es el proceso psíquico cognoscitivo que nos permite la fijación, conservación y ulterior reproducción de la experiencia anterior y reaccionar a señales y situaciones que han actuado sobre nosotros.*

Las influencias que el hombre recibe, durante su vida, dejan huellas en él que conforman su experiencia. O sea, el caudal de conocimientos y las vivencias que el ser humano experimenta en interacción con el mundo que le rodea, no desaparecen totalmente, si no que persisten, se graban y son susceptibles de ser evocados en virtud del proceso psíquico que denominamos memoria.

En relación con la enorme importancia que tiene este proceso psicológico para la actividad humana, S.L. Rubinstein señala: "Sin la memoria seríamos seres presos en el instante. Nuestro pasado estaría muerto para el futuro. El presente, tal como discurre ahora, desaparecería irrecuperablemente en el pasado. No habría conocimientos ni hábitos que se basen en el pasado. No habría vida psíquica que en la unidad de la conciencia personal tuviese ilación y estuviese encerrada en sí, no existiría el estudio continuado, que discurre a lo largo de toda nuestra vida, haciendo de nosotros lo que somos."[1]

[1] S.L. Rubinstein: *Principios de psicología general*, p. 318.

Los mecanismos de fijación, conservación y reproducción están presentes en toda la materia; sin embargo, estos mecanismos se van haciendo más complejos como consecuencia del proceso de evolución de la misma, hasta que deviene en procesos psicológicos en un determinado nivel de organización de la materia. Es así que en sus formas más simples la memoria aparece ya, en los organismos invertebrados, donde encontramos la primera forma de psiquismo en el desarrollo filogenético: el psiquismo sensorial.

A partir de este momento, la memoria, lo mismo que cualquier formación psíquica, atraviesa un proceso de evolución ascendente hacia formas superiores, se transforma cualitativa y cuantitativamente y alcanza su más alto grado de desarrollo en el psiquismo humano. Con el desarrollo de formas específicas de la memoria que son exclusivas del hombre, como la memoria lógica y la racional, que explicaremos más adelante.

Procesos de la memoria

La memoria es un proceso psíquico que tiene la particularidad de ejecutarse a través de otros procesos, es decir, de los procesos básicos de la misma: fijación, conservación y reproducción.

La *fijación o grabación* es el proceso de la memoria mediante el cual las estimulaciones que el hombre recibe, quedan plasmadas en forma de huellas mnémicas y su resultado es la fijación de lo nuevo.

Este proceso de la memoria es de gran importancia, pues obviamente nada es posible de conservarse y evocarse, si anteriormente no ha sido fijado, por lo que resulta indispensable para la formación y el enriquecimiento de la experiencia individual.

Un estudiante, por ejemplo, que se prepara para un examen, en la acción de estudio que realiza con el material a examinar, trata de que en su memoria queden plasmados los contenidos estudiados y como resultado obtiene la fijación de dichos contenidos.

El éxito de la fijación depende de múltiples factores, dentro de los cuales podemos destacar la dosificación de la información, su grado de complejidad, su significación para el sujeto, etcétera.

La *conservación o retención* es el proceso que permite mantener las huellas que han sido fijadas. Este es un proceso dinámico, en que las huellas no se conservan exactamente tal y como fueron fijadas, sino que en el propio proceso de conservación sufren transformaciones bajo la influencia de otras huellas (precedentes y posteriores).

La conservación de las huellas puede ser más o menos prolongada, en función del tiempo de permanencia de las mismas. De modo que aquellas huellas que se mantienen por un tiempo mayor en la memoria, digamos, por ejemplo, las huellas referidas a nuestra infancia, tienen un carácter más permanente que aquellas que persisten por un tiempo menor, como es, por ejemplo, el caso de las huellas que mantienen en nuestra memoria un resultado numérico que vamos a emplear inmediatamente en la solución final, pero que una vez obtenido el resultado final, la huella de la operación intermedia desaparece.

La *reproducción* es el proceso que permite la actualización de las huellas que se han fijado y conservado. La reproducción puede efectuarse en forma de reconocimiento y en forma de recuerdo.

El *reconocimiento* se produce ante la presencia del estímulo que anteriormente provocó la fijación de la huella, es decir, identificamos lo anteriormente percibido. Por ejemplo, un escolar reconoce en un párrafo aquellas palabras que anteriormente le fueron presentadas en un listado.

El reconocimiento desempeña un importante papel en la orientación del hombre en su medio, ya que esta no sería posible realmente, si cada objeto o situación apareciera siempre como nuevo ante nosotros.

El *recuerdo* es la actualización de la huella que se produce en ausencia del estímulo que la provocó. Es decir, no es necesaria la percepción del estímulo que originó la huella, para que esta se reproduzca. Dado que en el cerebro del hombre se graba una red de relaciones en la cual existe la huella del objeto que ha sido fijada, puede ser suficiente la presencia de un elemento de dicha red, para que se produzca la evocación mnémica. Por ejemplo, cuando una persona en determinadas circunstancias escucha una melodía, esto puede hacerle recordar a otra persona ausente, con la que se relacionó en una situación, en la que justamente esa melodía estaba presente.

Este tipo de reproducción es mucho más rica y de mayor complejidad que el reconocimiento, porque en este la evocación tiene un carácter inmediato (dado por lo percibido); mientras que en el recuerdo la actualización se produce en ausencia del estímulo, constituyendo una evocación mediata, que trasciende el nivel sensorial. En este sentido la complejidad del recuerdo se aprecia por su vinculación al conocimiento racional, por lo que constituye una importante base para la asimilación de los conocimientos. Esto cobra una especial significación para el trabajo pedagógico, de ahí la necesidad de que los maestros realicen exposiciones lógicas en sus clases, que permitan alcanzar un nivel de razonamiento y comprensión del contenido, lo que influye en el éxito del recuerdo.

La reproducción es uno de los procesos mnémicos en el que se hace más evidente la coexistencia en el nivel intermedio del conocimiento, tanto de elementos sensoriales como de elementos racionales Incluso en el propio reconocimiento que se efectúa a partir de la percepción, encontramos elementos del nivel racional, en tanto implica identificación, comparación y hasta cierto grado de generalización.

De modo que la memoria nos permite un conocimiento de los objetos y fenómenos a nivel representativo donde se interpenetran los elementos sensoriales y racionales.

El proceso de reproducción no siempre resulta exitoso. En ocasiones al hombre le resulta imposible la evocación de un contenido determinado, entonces hablamos del olvido. El *olvido* consiste en la dificultad para la reproducción, por ello se manifiesta tanto en el recuerdo, como en el reconocimiento.

Existen autores que atribuyen la causa del olvido a dificultades en la fijación y conservación, lo que afecta según ellos la reproducción. Sin embargo, estudios experimentales han demostrado que en estado hipnótico, un sujeto puede evocar contenidos mnémicos que en estado de vigilia eran imposibles de ser reproduci-

dos, lo que evidencia sin duda que la dificultad se presenta justamente en la reproducción y no en la fijación o en la conservación.

El olvido en cierto sentido es conveniente para el hombre, porque evita que evoquemos cosas o situaciones sin importancia, que en definitiva pueden entorpecer nuestra memoria y recargar el funcionamiento de nuestro sistema nervioso. Puede ser *parcial o total* en función de que la dificultad en la reproducción se presente para toda la huella o solo para una parte de la misma. Es decir, cuando el individuo presenta dificultad a la hora de reproducir completamente una huella, estamos en presencia de un olvido total; cuando esta dificultad solo se presenta en parte de la misma, estamos en presencia del olvido parcial. Por ejemplo, si un estudiante, en el momento de un examen, presenta dificultad para reproducir todo el contenido que se le pregunta en la prueba, en este caso el olvido ha sido total; sin embargo, si se le olvidara, a la hora de caracterizar un fenómeno determinado, algunas de sus características, estaríamos en presencia de un olvido parcial.

Además, el olvido puede ser *situacional o prolongado,* lo que depende del tiempo de duración de la dificultad para la reproducción. Por ejemplo, cuando un alumno no puede responder una pregunta de un examen y al salir del aula (pasado un breve período de tiempo) puede dar la respuesta que momentos antes había podido recordar, estamos en presencia de un olvido situacional.

También puede ocurrir que no reconozcamos a alguien que nos saluda con familiaridad por la calle, por mucho que nos empeñemos en lograrlo durante largo tiempo. En este caso el olvido es prolongado.

El olvido obedece tanto a causas externas como internas. Las primeras se refieren a factores objetivos, dados por las propias características del estímulo.

La superposición de estímulos en el tiempo es una de las causas externas del olvido. Está vinculada a la influencia inhibitoria que ejerce una huella anterior sobre la siguiente (inhibición proactiva) y a la influencia inhibitoria de una huella posterior sobre conexiones elaboradas anteriormente (inhibición retroactiva). Esto explica el hecho de que en materiales voluminosos, se recuerde más fácilmente el comienzo y el final, debido a que las partes centrales sufren la influencia de la inhibición proactiva y de la retroactiva. Por ello es aconsejable realizar pausas al pasar de un material de estudio a otro.

Es importante en este sentido considerar las implicaciones que en el trabajo pedagógico tiene lo anteriormente planteado. Por ejemplo, el profesor, al impartir la clase, debe realizar una buena introducción, teniendo en cuenta el tema y los objetivos de la clase, así como realizar unas conclusiones de carácter verdaderamente generalizador en función también de los objetivos que se ha propuesto. De esta manera facilita la reproducción de lo dado a pesar de los efectos inhibitorios.

Las causas internas que provocan el olvido están dadas por factores de tipo subjetivo, es decir, factores que están relacionados con el propio sujeto. Por ejemplo, los estados de fatiga y agotamiento intelectual, así como los estados de estrés, provocan un aumento de la tensión cortical a consecuencia de lo cual se inhibe la huella mnémica.

La significación positiva o negativa que tenga un contenido determinado para el sujeto, también se encuentra dentro de las causas del olvido. Aquellos contenidos que cobran una significación negativa para el sujeto en ocasiones presentan una mayor tendencia al olvido que los que adquieren para el sujeto una significa-

ción positiva, aunque esto depende también de las características de personalidad de cada sujeto. Por ejemplo, generalmente es menos propenso al olvido el día de nuestra graduación, el día en que ingresamos a una organización política, el día de nuestra boda, etc.; sin embargo, un acontecimiento que tenga una connotación negativa para la personalidad, generalmente tiende más a ser olvidado.

El olvido depende además de las motivaciones del sujeto, que aunque no siempre devienen conscientes para él, se ponen de manifiesto en una orientación específica de la personalidad. Por lo general se olvida aquello que deja de ser esencial para la personalidad, lo que se relaciona con períodos caducos, lo que no tiene ya importancia actual. El hombre olvida mayormente aquello que no guarda relación con sus motivaciones y lo que se halla en oposición o en contradicción en ellas. De manera que aquello que se encuentra íntimamente relacionado con las motivaciones fundamentales de la personalidad, por lo general no se olvida. De ahí la importancia de que los factores motivacionales sean tomados en cuenta en el trabajo pedagógico, ya que en la medida en que los contenidos impartidos logren motivar al estudiante, podremos garantizar una mayor reproducción y por tanto un aprendizaje de mayor calidad.

Lo mismo que ocurre con el olvido, ocurre también con los procesos de la memoria anteriormente explicados: fijación, conservación y reproducción. Es decir, reciben la influencia tanto de factores referidos a las característica del material, como de factores relacionados con las características del sujeto. Así tenemos, por ejemplo, que la fijación depende de las características del propio material, del grado de dificultad del mismo, de su complejidad, de su racionalidad e incluso del tiempo de que dispone la persona para interactuar con dicho material. Es indudable que se logra una mayor fijación, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo si organizamos de forma lógica el material con el cual interactuamos, que si nos esforzamos por fijar mecánicamente dicho material.

Es importante tener en cuenta estos aspectos a la hora de organizar la actividad de estudio de los alumnos, haciéndolo conforme a un modelo lógico de acción, teniendo en cuenta que materiales coherentes, organizados y bien estructurados se fijan, se conservan y se reproducen con mayor facilidad, precisamente porque el desarrollo de los procesos mnémicos depende de las características del material.

Por otro lado es necesario considerar los factores de índole subjetiva. Por ejemplo, aquellas estimulaciones que están íntimamente vinculadas con los motivos, con los fines y con los métodos de la actividad de la personalidad son más susceptibles de ser fijados, o sea, se fija más en la memoria aquello con lo que el hombre interactúa y que es objeto de su actividad y no solamente aquello que se repite. La repetición es sin duda un elemento importante de la fijación pero no el determinante. La ilustración más clara de esto es el caso del estudiante que pretende prepararse para una evaluación a través de un estudio prolongado, pero repetitivo de los contenidos de una asignatura que no despierta su interés, y luego resulta desaprobado. Sin embargo, este mismo estudiante puede recibir sobresaliente en otra asignatura, para cuyo examen no estudió de la misma manera; pero con la que se siente identificado y altamente motivado.

Es necesario señalar que una misma actividad realizada por dos personas, deja huellas distintas, en función de las características de sus respectivas personalidades. La actividad de estudio, por ejemplo, realizada por dos alumnos, deja diversas

huellas en cada uno de ellos, en función del nivel de desarrollo de los intereses cognoscitivos hacia la asignatura que estudian.

Los procesos mnémicos dependen, tanto de las características del material con el que el sujeto interactúa en su actividad, como de las características de personalidad de dicho sujeto.

Por último queremos señalar que los procesos de la memoria tienen un carácter eminentemente activo, en tanto implican una apropiación por parte del sujeto de los contenidos de la realidad, el dominio y perfeccionamiento de la información, así como su selección y generalización. Todos ellos son facetas de la actividad concreta, son impulsados por las necesidades y motivos del sujeto y se manifiestan de acuerdo con las exigencias que la propia actividad plantea a la persona.

Tipos de memoria

Entre los distintos criterios de clasificación de la memoria está el que parte del contenido de la actividad psíquica, es decir, que en los diferentes tipos de actividad el ser humano utiliza distintos tipos de memoria en función del contenido mismo de dicha actividad. Atendiendo a este criterio, la memoria se clasifica en memoria motora, afectiva, por imágenes y lógica verbal.

La *memoria motora* es la fijación, conservación y reproducción de los distintos movimientos y de sus sistemas. Su importancia radica en que sirve de base para la formación de los diferentes hábitos prácticos y laborales. Por ejemplo, hábitos prácticos de un tornero.

La *memoria afectiva* es la que se relaciona con las vivencias afectivas, tiene gran importancia en la vida y en la actividad de cada hombre, pues las huellas mnémicas de carácter afectivo pueden convertirse en verdaderas señales que incitan o frenan las acciones del hombre. Por ejemplo un estudiante para quien una reprimenda en el seno del colectivo haya tenido una alta significación emocional, palidece ante el solo hecho de recordar el suceso y trata por todos los medios de que este no se repita.

La *memoria por imágenes* es la memoria para las imágenes representativas y sensoriales. Estas representaciones pueden ser visuales, auditivas, olfativas, táctiles, gustativas. Por ejemplo la memoria para los colores, los olores, los sabores, etcétera.

La *memoria lógica-verbal* es la memoria de nuestros pensamientos, por lo que en ella el papel esencial corresponde al segundo sistema de señales, en tanto las ideas existen fundamentalmente a través del lenguaje.

Este tipo de memoria, a diferencia de las anteriores (que en sus formas más simples y elementales están también presentes en los animales) es específicamente humana y su desarrollo es imposible al margen de la existencia en el hombre del conocimiento racional. Por ejemplo, esta memoria permite memorizar los conceptos, los nexos lógicos entre los objetos y fenómenos de la realidad, así como de sus propiedades. A la memoria lógica-verbal corresponde el papel rector en la asimilación de los conocimientos.

Otro criterio de clasificación de la memoria es el que parte de los procedimientos empleados para la memorización, según el cual la memoria se divide en mecánica y racional.

La *memoria mecánica* es aquella en la que el individuo para memorizar no emplea ningún recurso auxiliar. Constituye la forma más simple de fijación, conservación y reproducción de un material dado. El sujeto en este caso trata de reproducir exactamente la impresión que le llega, pero la cantidad de elementos que puede memorizar resulta limitada y generalmente las huellas desaparecen rápidamente y tienen en general una corta duración, debido al procedimiento mecánico que emplea. Por ejemplo, el caso de un estudiante que para memorizar un contenido utiliza la simple repetición. El resultado es entonces un proceso de memorización deficiente, que de muy poco puede servirle a largo plazo.

En ocasiones resulta que es el propio educador quien influye en el desarrollo predominante de este tipo de memoria, al exigir y conformarse con reproducciones exactas, cuando es tan importante enseñar a razonar al educando. A pesar de sus limitaciones, no es menos cierto que algunos contenidos por sus características propias requieren en cierta medida de este tipo de memoria. Por ejemplo, el aprendizaje de las reglas gramaticales y ortográficas.

La *memoria racional,* por su parte, precisa de la utilización de elementos lógicos, de ahí que algunos autores la denominan también memoria lógica y por su complejidad pertenece, de hecho, al conocimiento racional. Aquí el sujeto al proponerse la tarea de memorizar, recurre a determinados procedimientos auxiliares que facilitan la memorización.

En ocasiones un estudiante de literatura, para aprenderse las fechas de nacimiento de algunos escritores utiliza determinados recursos. Por ejemplo, Nicolás Guillén nació en 1902; Juan Marinello es cuatro años más viejo que este (1898) y Regino Pedroso es seis años más viejo que Guillén.

De esta manera la persona primeramente elabora una información y memoriza no las fechas exactas, sino un determinado esquema lógico hallado, que resulta útil para la evocación, que hace que este tipo de memoria tenga un carácter más ilimitado que la mecánica por su aproximación al razonamiento lógico.

En este sentido, el maestro en su trabajo con el alumno, ha de hacer énfasis fundamentalmente en que este, al realizar una acción con el material de estudio, no repita reiteradamente el mismo, sino que razone, lo sitúe en esquemas lógicos y establezca una estructura con sentido lógico, ya que mientras más se trabaje intelectualmente el material, mejor será su memorización.

Es conveniente, por ejemplo, que al leer un texto el alumno lo divida en grupos lógicos, relacione estos entre sí, tratando de colocar la información en un sistema lógico; todo este trabajo intelectual coadyuva al mismo tiempo a la memorización del material.

A través de este importante proceso de elaboración lógica se asegura la fijación, conservación y reproducción del material a más largo plazo. En consecuencia, el maestro ha de crear un sistema de evaluación que exija del alumno elaboración, razonamiento, y no una reproducción meramente mecánica de los contenidos estudiados, que generalmente asegura una memorización poco duradera.

Por todo lo explicado, es sumamente importante que el trabajo docente-educativo se encamine al desarrollo multilateral de la memoria.

La memoria puede clasificarse, además, de acuerdo con el grado de intencionalidad con que se desarrollen los procesos, en *memoria voluntaria o involuntaria.* De este modo tanto la fijación, la conservación como la reproducción, se dan de

forma voluntaria, cuando el individuo se propone conscientemente la tarea en cuestión, pero pueden desarrollarse de forma involuntaria sin que exista la intención por parte del sujeto. Es un hecho innegable que una parte considerable de nuestra experiencia se graba, se conserva y se reproduce sin que nos lo propongamos.

Diferencias individuales de la memoria

La memoria como proceso psíquico se rige en todas las personas por leyes generales, esto no excluye el hecho de que existan diferencias entre ellas en cuanto a este proceso.

Las diferencias en la memoria pueden expresarse de acuerdo con el predominio de uno y otro tipo de memoria. Así tenemos que existen personas con un predominio de la memoria emocional y por ello memorizan con más facilidad los acontecimientos y situaciones relacionados con sus vivencias afectivas; en otras encontramos un predominio de la memoria por imágenes (los artistas plásticos memorizan más fácilmente los colores, mientras que los perfumistas los olores); en otros, como en los científicos, por citar un ejemplo, predomina la memoria lógica-verbal, es decir, tienen más facilidad para memorizar conceptos. En otros casos existe un predominio de la memoria mecánica sobre la memoria racional.

Las personas también pueden diferenciarse atendiendo a las particularidades de los procesos de la memoria. Es decir, tanto la grabación, la retención, como la reproducción se distinguen en cada persona por presentar determinada velocidad, determinado grado de solidez y precisión y por la propia disposición del individuo para memorizar.

La velocidad se determina por la cantidad de repeticiones que le son necesarias a un sujeto para memorizar determinado material. De este modo existen personas que necesitan que se les repita un material determinado un mayor número de veces que a otra, lo que implica además un mayor tiempo, demuestran así que tienen menos velocidad de los procesos de la memoria.

La solidez se expresa en la plenitud y en la fuerza con que una huella ha sido fijada y conservada. Así, una huella es mucho más sólida en la medida en que su fijación y conservación es más fuerte y no se dificulta su reproducción. De esta manera la huella presenta menor propensión al olvido. En este sentido existen personas más susceptibles al olvido que otras.

La precisión se determina por el grado de exactitud con que se memoriza, o sea, una huella es precisa cuando la memorización recoge todos los detalles, cuando es una reproducción fiel y completa del estímulo que provocó la huella; de manera que existen personas que memorizan en detalles un hecho mientras que otras no pueden hacerlo.

Por último, la disposición se expresa en la capacidad que demuestra un individuo para memorizar fácil y rápidamente en el momento necesario.

En la labor pedagógica es preciso tener en cuenta estas particularidades, sobre todo para un acertado tratamiento individual.

Imaginación

La *imaginación es el proceso psíquico cognoscitivo, exclusivo del hombre, mediante el cual se elaboran imágenes nuevas que transforman anticipadamente la realidad en el plano mental.*

Las imágenes de la representación no se limitan a la reproducción de lo anteriormente percibido, sino que también existen imágenes de la representación en las que su rasgo fundamental es la transformación. El hombre puede formar imágenes de lo que no ha percibido anteriormente, o de algo que no existe en absoluto, o que no existe en la realidad en esa forma concreta. Mientras que la reproducción es el rasgo fundamental de la memoria, lo característico de la imaginación es la modificación.

Una de las diferencias fundamentales entre el hombre y los animales es que el primero no solamente conoce el mundo, sino que también lo modifica, lo transforma, pero antes de hacerlo en la práctica, lo hace mentalmente. El proceso de la imaginación está, por tanto, inseparablemente ligado con la modificación del mundo, con la transformación activa de la realidad y con la creación de lo nuevo.

La imaginación existe solo en el ser humano, quien, como sujeto de la práctica social, modifica el mundo. Tiene su génesis y desarrollo en el proceso del trabajo, en la solución de los problemas prácticos que se presentaron al hombre, desde los tiempos primitivos, ante los que este se vió obligado a transformar la realidad para satisfacer sus necesidades. Quiere decir esto, que la imaginación está vinculada con la práctica. Su rasgo fundamental, el carácter transformador y creador, está condicionado por el carácter creador y transformador de la actividad práctica del hombre y en él se expresa.

La actividad práctica permite el enriquecimiento progresivo de las imágenes y en ella el hombre perfecciona y comprueba la veracidad de sus imágenes, el acierto o no de los resultados del proceso de la imaginación. Por ejemplo: un innovador elabora mentalmente una nueva maquinaria, que puede agilizar y economizar el desarrollo de un proceso productivo en la industria textil; cuando en la práctica concreta se da a la tarea de construirla, va perfeccionando las imágenes creadas a medida que avanza el proceso mismo de construcción; el resultado de todo esto es la formación de imágenes más ajustadas a la realidad y el mejoramiento progresivo de la máquina proyectada.

En resumen, la imaginación tiene su origen en la actividad práctica, en ella se perfecciona y en ella se expresa, ya que nos permite la creación de un modelo mental anticipado de los productos intermedios y finales de esta actividad práctica.

La imaginación es un proceso esencialmente creador en el que se modifica la realidad, apartándose en mayor o menor medida de esta, pero esto no significa que la imaginación no esté determinada por la realidad objetiva existente. La imaginación, como proceso reflejo, es secundario, derivado, con respecto a la realidad material, no podría existir si no existiera el mundo material que se refleja modificado. Además, la imaginación tiene su base en el conocimiento anterior que tenemos de la realidad, en este proceso se transforma y modifica lo conocido en el transcurso de la actividad del hombre dirigida a la satisfacción de sus necesidades materiales o espirituales. Aun cuando la imagen elaborada se aparte mucho del conocimiento anterior, parte de él.

Ejemplo: Leonardo Da Vinci (Italia 1452-1519); considerado uno de los hombres más geniales en los campos del arte y las ciencias, diseñó una máquina volante (el orintóptero), un helicóptero y un paracaídas. Estas creaciones extraordinariamente avanzadas para su época, las basó en el estudio del vuelo de las aves, en sus conocimientos sobre anatomía humana y, en general, en su prodigioso dominio en diversos campos del saber humano.

La imaginación, como proceso de la actividad cognoscitiva de la personalidad, siempre se produce para dar satisfacción a las necesidades del sujeto; son los motivos de la personalidad, como formaciones psicológicas en las que se objetivan sus necesidades, las que orientan y regulan el proceso imaginativo. La creación de nuevas imágenes por el sujeto está estrechamente vinculada con toda su experiencia anterior, con todos los conocimientos que el sujeto ha acumulado sobre el aspecto de la realidad de que se trate, pero también es un proceso cognoscitivo en el que se expresa con fuerza la vida afectiva del sujeto.

Quiere decir esto, que la modificación mental de la realidad material, no es producida solo por la imaginación como proceso cognoscitivo, sino que en ella se expresa la personalidad del sujeto que crea, sus necesidades, formaciones motivacionales, sentimientos, conflictos, etc. Por ejemplo: cuando un artista crea una melodía, lo hace sobre la base de sus conocimientos musicales y de su experiencia en la composición, pero además expresa en ella sus sentimientos, su estado emocional, en el momento mismo de la creación; de esta forma peculiar su música nos revela vivencias específicas de su "vida interior" y características o particularidades de su personalidad, como son sus motivos y necesidades, que están en la base de su actividad creadora, los que orientan y regulan su desarrollo; si analizamos por qué su creación se da en el campo de las artes y no en la ciencia astronómica, esto es ya una evidencia de cuáles son los motivos jerarquizados en su personalidad.

Es incuestionable la importancia de la imaginación como proceso de la cognición humana; veamos su importancia en el trabajo pedagógico. El trabajo del maestro es creador; cada maestro en sus actividades aporta algo nuevo y personal; en la preparación de cada clase, en la elaboración perspectiva de su trabajo educativo como "formador de personalidades". En todo esto tiene un extraordinario papel su imaginación. Poniendo en juego sus posibilidades creativas el maestro, además, contribuye activamente al desarrollo de la imaginación en sus alumnos.

Cuando un docente prepara o diseña un sistema de medios para abordar la explicación de un contenido, con el objetivo de que sus alumnos le comprendan mejor y se motiven en la clase, su imaginación es fundamental, así es también cuando elabora los ejemplos que le permiten ilustrar el contenido.

Cuando un maestro elabora el modelo a lograr a través de su trabajo educativo, en el caso de un alumno con determinadas cualidades negativas que él ha detectado, interviene sin lugar toda su experiencia pedagógica, se pone en movimiento toda su "maquinaria cognoscitiva", pero especialmente el desarrollo de su imaginación es decisivo en el éxito de su labor educativa.

Tipos de imaginación

Los procesos imaginativos se pueden clasificar a partir de dos criterios fundamentales:

1. De acuerdo con el grado de intencionalidad de la imaginación; puede diferenciarse la *premeditada* y la *no premeditada.*
2. De acuerdo con la materialización o no de los resultados de la imaginación en la actividad práctica del sujeto; puede distinguirse la *activa* y la *pasiva.*

¿En qué consisten esencialmente cada uno de estos tipos de imaginación?

Imaginación premeditada. El hombre puede emplear su imaginación intencionalmente, puede autoprovocarla deliberadamente, orientado por los motivos de su actividad en que se han concretado determinadas necesidades de su personalidad.

La satisfacción de estas necesidades puede materializarse cuando el hombre aplica los resultados de su imaginación en la actividad práctica. Por ejemplo: un maestro de Geografía elabora mentalmente una lámina para ilustrar una depresión atmosférica, la realiza en una retrotransparencia y la proyecta a sus alumnos en la clase para que estos comprendan mejor la explicación de sus características. O puede lograrse en cierta medida a través de la propia creación de imágenes. Por ejemplo: una adolescente imagina un compañero ideal para su futuro, "sueña despierta" y este sueño contribuye a lograr en alguna medida la satisfacción de su necesidad de cariño, de comprensión, de compañía, aun antes de que ese hombre soñado aparezca realmente en su vida.

Imaginación no premeditada. Los procesos imaginativos pueden desarrollarse sin que medie intencionalidad por parte del sujeto, es decir, sin que este se proponga la elaboración de imágenes. Este tipo de imaginación se produce fundamentalmente en aquellas circunstancias en que existe un debilitamiento de la actividad consciente del sujeto. Por ejemplo: en estados de somnolencia, bajo los efectos de drogas o bebidas alcohólicas, en estados profundos de agotamiento físico o intelectual, en fuertes estados depresivos o como resultado de alteraciones psicológicas.

Las imágenes resultantes de esta transformación mental no premeditada de la realidad, pueden ser materializadas en la práctica o no. Por ejemplo: es el caso de un técnico que se enfrasca durante varios días en la elaboración de una pieza, que podría sustituir importaciones y contribuir al ahorro de divisa del país. Aun cuando ha trabajado intensamente en su proyecto y se ha pasado horas y horas en el torno tratando de dar forma a la pieza, algo falla, no puede darse cuenta qué es, pero no logra la pieza necesaria. Agotado, llega un día a su casa, y se acuesta a descansar y cuando casi está quedándose dormido, se forma espontáneamente en su imaginación la pieza que ha intentado lograr afanosamente durante todos esos días.

Imaginación activa. Se caracteriza por la materialización de sus productos en la actividad práctica del sujeto. Esta creación mental imaginativa actúa como anticipadora de la actividad práctica del hombre en el mundo material. Es indudable que este tipo de imaginación es el predominante en la mayoría de los hombres y a ella se debe en buena medida el progreso técnico, científico, artístico, de la humanidad, el grado de dominio que el hombre ha logrado alcanzar sobre la naturaleza.

En la imaginación activa hay una tendencia predominante de la intencionalidad, que puede variar en los distintos momentos o situaciones en los que se produce el proceso imaginativo, pero que expresa en definitiva la participación en mayor o menor medida de la actividad de la conciencia en este tipo de imaginación.

Pueden distinguirse dos tipos de imaginación activa: la *reconstructiva* y la *creadora.*

La creación de imágenes mentales que hace el sujeto a partir de una descripción, narración o lectura, es, lo que llamamos imaginación reconstructiva. En esta

se reconstruye mentalmente un objeto, fenómeno o situación, del que no se tiene una información inmediata resultante de la interacción con él, sino que le ha sido descrito o explicado al sujeto, es decir, que el hombre no elabora imágenes totalmente nuevas, sino que recrea mentalmente objetos, fenómenos o situaciones que ya existen o existieron, aunque para él no son conocidos.

Por ejemplo: cuando leemos una novela, a partir de la descripción física y la caracterización psicológica que el autor hace de sus personajes, vamos creando mentalmente la imagen de cada personaje, por supuesto, el hecho de que la imagen que nosotros formamos de un personaje coincida con la que el autor elaboró mentalmente como paso previo a su creación literaria, es una medida de la calidad artística del autor y manifestación también del desarrollo de nuestros propios procesos imaginativos e incluso de toda nuestra esfera cognoscitiva.

En el quehacer pedagógico, la imaginación reconstructiva tiene un valor especial.

Hemos explicado anteriormente la importancia que tiene el desarrollo de la imaginación en el maestro, cuando este después de preparar creativamente sus clases, sus actividades con los estudiantes en general, logra que en el desarrollo de las mismas, los estudiantes sean capaces de reconstruir mentalmente las imágenes que él se había propuesto; el maestro está contribuyendo al desarrollo de la imaginación de sus alumnos, así como a la asimilación de los conocimientos.

Por ejemplo: cuando un profesor de Historia, en su descripción de una época, a través de ilustraciones, comparaciones, ejemplos y anécdotas históricas, logra que sus alumnos creen una imagen lo más cercana posible a su caracterización real. Los estudiantes estarán en mejores condiciones de comprender los hechos ocurridos, explicarse sus causas, sus consecuencias y hasta hacer esos hechos aplicables a la época actual o a otras ya estudiadas.

A diferencia de la imaginación reconstructiva, la *imaginación creadora* consiste en la elaboración de imágenes originales, novedosas, de objetos o fenómenos que no existen en la realidad o que al menos no existen en esa forma.

La imaginación creadora se materializa en productos valiosos para el hombre, es la forma más desarrollada de la imaginación y está orientada fundamentalmente a la búsqueda de nuevas vías de satisfacción de las necesidades humanas. Esta forma superior de la imaginación está tan penetrada por el conocimiento racional, que de hecho, no existiría al margen de su desarrollo.

La imaginación creadora se manifiesta en todas las ramas del saber y campos de la actividad humana, y así podemos incluir en la imaginación creadora, por ejemplo: la imaginación artística, la científica, la técnica, etcétera.

En esta forma de la imaginación activa recae buena parte de la responsabilidad de los inventos, de la elaboración de teorías científicas, de las innovaciones tecnológicas, de las creaciones del arte, etcétera.

Contribuir al desarrollo de la imaginación creadora es también labor de los maestros. Estos deben estimular la creación en sus alumnos, las innovaciones, la originalidad, alentar en ellos la búsqueda de nuevas vías para la solución de los problemas.

Imaginación pasiva. Se caracteriza por la no materialización de las imágenes elaboradas, en la actividad práctica del sujeto. En este tipo de imaginación la

creación mental sustituye, remplaza la actividad práctica transformadora. Puede ser empleada por el sujeto de forma premeditada, es decir, se elaboran intencionalmente imágenes sin el objetivo de llevarlas a la práctica, o puede ser también no premeditada.

Cuando en los procesos imaginativos de una persona predominan sus formas pasivas, esto constituye un indicador de deficiencias en el desarrollo de su personalidad, resultante generalmente de un proceso educativo mal encaminado. Estos sujetos se refugian en el mundo de las imágenes creando una vida imaginaria en la que satisfacen sus necesidades.

Estas dos clasificaciones de la imaginación que hemos explicado no son excluyentes entre sí, es decir, que el desarrollo de un proceso imaginativo específico puede ser a la vez no premeditado y activo, o pasivo y premeditado, o cualquiera de las otras combinaciones posibles entre estos tipos. Además, los marcos de limitación entre ellos, no son rígidos ni inflexibles. Un proceso imaginativo puede iniciarse de forma no premeditada y en su propio transcurso adquirir cierto grado de premeditación en el sujeto o puede comenzar como una forma de la imaginación pasiva y devenir en el tiempo, por circunstancias específicas, en imaginación activa.

Por ejemplo: en las cárceles de los regímenes opresores, los revolucionarios apresados, muchas veces, para soportar las vejaciones y rigores de la prisión, sueñan despiertos con la reconstrucción de su país cuando triunfen en su lucha revolucionaria. En esos momentos, esos procesos imaginativos se originan como formas de la imaginación pasiva; ahora bien, una vez lograda la victoria, dedican su vida y sus esfuerzos a materializar poco a poco, en unión de todo su pueblo, sus sueños. Esto quiere decir que aquellos procesos imaginativos pasivos devienen por circunstancias específicas de la historia en formas de la imaginación activa.

No es posible concluir el estudio de los tipos de imaginación sin hacer referencia a dos formas especiales de esta, que pueden manifestarse en cualquiera de los tipos descritos, y que se distinguen entre sí, por la forma en que transforman anticipadamente la realidad. Nos referimos al *ensueño* y a la *fantasía*.

Ensueño. La transformación mental de la realidad se caracteriza en este caso porque sus resultados pueden ser llevados a la práctica, independientemente de que el sujeto lo haga o no realmente, potencialmente son realizables. Todos los hombres, unos más, otros menos, han soñado despiertos y ello actúa en ocasiones como un mecanismo de escape a situaciones tensionantes, como respuesta a estados de frustración o en las situaciones más diversas; ahora bien, en otras ocasiones esos ensueños son materializados en la práctica transformadora que el hombre ejerce sobre la realidad.

Múltiples muestras de esta forma especial de la imaginación podemos encontrar en la vida y obra de los hombres progresistas de todas las épocas, caracterizados en general por su capacidad de elaborar imaginativamente un futuro mejor para sus pueblos y dedicar sus esfuerzos a la materialización de estos ensueños.

Por ejemplo: José Martí, en 1889, pronuncia un discurso en la Sociedad Literaria Hispanoamericana, mientras en el mismo Washington se celebra la Conferencia Internacional Americana, donde su patrocinador, los Estados Unidos, trataba

de apoderarse de las economías de los países recién liberados del yugo español. De este discurso es esta imagen:

> ¡A caballo, la América entera! Y resuenan en la noche, con todas las estrellas encendidas, por llanos y por montes, los cascos redentores. Hablándoles a sus indios va el clérigo de México. Con la lanza en la boca pasan la corriente desnuda los indios venezolanos. Los rotos de Chile marchan juntos, brazo en brazo, con los cholos del Perú. Con el gorro frigio del liberto van los negros cantando, detrás del estandarte azul. De poncho y bota de potro, ondeando las bolas, van, a escape de triunfo, los escuadrones de gauchos. Cabalgan, suelto el cabello, los pehuenches resucitados, voleando sobre la cabeza la chuza emplumada. Pintados de guerrear vienen tendidos sobre el cuello los araucos, con la lanza de tacuarilla coronada de plumas de colores, y al alba, cuando la luz virgen se derrama por los despeñaderos, se ve a San Martín, allá sobre la nieve, cresta del monte y corona de la revolución, que va envuelto en su capa de batalla, cruzando los Andes. ¿A dónde va la América, y quién la junta y guía? Sola, y como un solo pueblo, se levanta. Sola pelea. Vencerá, sola.[1]

En estas palabras nuestro Héroe Nacional, describe con su original estilo imágenes creadas en sus ensueños de revolucionarios, con tal fuerza en su vibrante oratoria, que nos parece ver esa América enardecida y unida en la lucha por sus reivindicaciones.

Fantasía. La transformación mental a que es sometida la realidad es tal, que las imágenes elaboradas se alejan marcadamente de esta, bien porque la realidad ha sido deformada mentalmente o bien porque de acuerdo con el grado de desarrollo tecnológico y científico de la época, no es posible su aplicación práctica.

La fantasía puede emplearse premeditadamente o no premeditadamente y puede manifestarse como forma de la imaginación pasiva o de la imaginación activa.

La fantasía como forma de la imaginación pasiva es característica fundamentalmente de los niños, es especial de los preescolares. En esta edad es un resultado lógico de su limitado desarrollo intelectual, constituye una etapa de la evolución de los procesos imaginativos del niño, que debe estimularse por parte de los educadores, a través de cuentos, fábulas, juegos, que "alimentan" su imaginación en desarrollo y al mismo tiempo inciden en el de otros procesos cognitivos y otras esferas de la personalidad.

Ejemplo: el niño juega con un personaje imaginario, inexistente, al que da nombre, le habla e incluso puede describirlo si se lo pedimos.

La fantasía como expresión de la imaginación activa, especialmente de la creadora es características de los artistas.

Estos elaboran mentalmente creaciones fantásticas que no pueden realizarse en la actividad práctica transformadora, pero que pueden realizarse en forma materializada, a través de las obras de arte.

Ejemplo: las creaciones fantásticas de la literatura y el cine o del género de ciencia ficción son formas materializadas de imágenes que deforman la realidad o que la transforman en una medida inalcanzable, en el momento específico del desarrollo

[1] José Martí: *Obras completas*, t. 6, p. 138.

de la humanidad en que fueron creadas. Tal es el caso de las novelas de Julio Verne (1828-1905) que anticiparon en decenas de años, por ejemplo, los viajes a la luna y la construcción del submarino.

Diferencias individuales de la imaginación

En cada personalidad se manifiestan diferentes características en cuanto a su imaginación.

Encontramos personas muy aferradas a las condiciones reales de la vida, poco imaginativas. Por el contrario, otras personas tienden a la transformación, y su imaginación está mucho más desarrollada.

Las diferencias individuales de la imaginación también se manifiestan en cuanto a los tipos de imaginación predominantes. Por ejemplo, en algunas personas se observa el predominio de la imaginación pasiva. Son personas que, usualmente, cuando se les presentan determinados problemas, mediante sus procesos imaginativos hallan un escape sin orientarse en soluciones reales.

En otras personas se aprecia el predominio de la imaginación activa. En algunos casos, en su forma reconstructiva, no se manifiesta en estos sujetos un elevado nivel de creatividad, pero pueden obtener representaciones muy vivas y ricas de la realidad. En otros casos, la imaginación activa se expresa predominantemente en su forma creadora. En las personas en las cuales predomina esta forma de imaginación activa encontramos manifestaciones de originalidad en su actividad concreta, de búsqueda y logro de vías novedosas, poco usuales, de dar solución a las tareas, etcétera.

Estas diferencias son en lo fundamental un resultado de la educación recibida en el transcurso de las diversas actividades que el sujeto realiza en su vida.

El predominio de la imaginación activa y muy especialmente de la imaginación creadora es evidencia de un alto grado de desarrollo de la personalidad.

Conocimiento racional: Pensamiento

El proceso del conocimiento humano alcanza su forma superior y más compleja en el conocimiento racional. Este momento, también llamado conocimiento conceptual o abstracto, surge y se desarrolla como resultado de la actividad, ya que el hombre para poder satisfacer sus necesidades, cada vez más crecientes, tiene que actuar sobre la naturaleza, conocerla más profundamente, transformarla.

El ser humano en su desarrollo histórico-social, de una actividad eminentemente recolectora y reproductora de la naturaleza, pasó a una actividad cada vez más productiva, en la que tuvo que acrecentar su acción sobre el medio, en su afán por dominarlo. Esto requirió una forma refleja de cognición, de un mayor nivel de abstracción y generalización, que le permitiera desentrañar las incógnitas que le planteaba su vida social en desarrollo, trascender el conocimiento fenoménico del mundo material, tal y como este se presenta al sujeto que conoce y descubrir, sus propiedades y cualidades esenciales, siendo capaz de aprehender los nexos reales entre los fenómenos.

Es a través del conocimiento racional que pueden formularse conceptos, establecerse categorías, descubrir los principios y leyes que rigen el mundo en que vivimos y su desarrollo.

Hemos explicado que el contenido del conocimiento sensorial, lo constituyen imágenes sensoperceptuales que se forman en la interacción sujeto-objeto del conocimiento y que tienen, por tanto, un carácter eminentemente concreto. En el conocimiento representativo, cuyo contenido está dado por imágenes que reproducen la realidad ya conocida (memoria) o modificadoras de la realidad (imaginación), se expresa ya cierto nivel creciente de generalización y abstracción. Ahora bien, el contenido del conocimiento racional está formado por significados, conceptos e ideas que existen subjetiva y objetivamente plasmados en palabras y que tienen un carácter eminentemente abstracto y generalizador.

En este momento del conocimiento racional, ubicamos el pensamiento, que constituye la forma superior de la actividad cognoscitiva del hombre, porque a través de él podemos llegar a lo desconocido a partir de lo conocido; podemos rebasar los límites relativamente estrechos de las formas de reflejo cognoscitivo anterior, cuando estas resultan insuficientes para la acción transformadora que desarrolla el hombre sobre el mundo material y no nos permiten satisfacer las necesidades que van surgiendo por el desarrollo de la vida.

Es necesario precisar que el conocimiento racional también lo conforman las expresiones más desarrolladas de los procesos de la memoria y la imaginación (tales como la memoria lógico-verbal y la memoria racional, así como la imaginación creadora) todos ellos procesos cognoscitivos de alto grado de complejidad que de hecho no podrían desarrollarse al margen del desarrollo del pensamiento.

El pensamiento como actividad psíquica cognoscitiva superior, se corresponde estructuralmente con la actividad en general del hombre. Es decir, surge siempre a partir de determinadas necesidades que se concretan en motivos que orientan y regulan el pensar.

Este pensar se produce dirigido hacia aquellos objetivos que el hombre traza en su reflexión, desarrollándose diversas acciones del pensamiento que se efectúan a través de diversas operaciones mentales (llamadas operaciones racionales), de acuerdo con las condiciones en que se produce cada acción pensante (tipo de problema a enfrentar, dificultad relativa para descubrir las incógnitas, conocimientos anteriores, etcétera).

Podemos comprender, por tanto, que la actividad del pensamiento en el hombre no se produce arbitrariamente, sino solo cuando a este se le presentan situaciones problemáticas tales que no pueden ser enfrentadas ni resueltas por las formas anteriores y más sencillas de la actividad cognoscitiva.

La misma complejidad de los problemas que determinan la existencia en el hombre del pensamiento, reafirman su desarrollo como forma superior de la actividad cognoscitiva, que aun partiendo de las normas inferiores, que están en su base, las sobrepasa. Se evidencia además, que la función esencial del pensamiento humano es la solución de problemas en su sentido más general: descubrir lo nuevo, formar conceptos, penetrar en la esencia de un fenómeno, etcétera.

Pensamiento

Entendemos por *pensamiento el proceso cognoscitivo que está dirigido a la búsqueda de lo esencialmente nuevo, y que constituye el reflejo mediato y generalizado de la realidad.*

La actividad cognoscitiva del hombre comienza con la sensopercepción, pero esta, así como la memoria y la imaginación no le permiten un conocimiento completo sobre los objetos y fenómenos de la realidad. El pensamiento, sobre la base de la información ya obtenida por los procesos cognoscitivos que le preceden, es el que permite al hombre conocer los aspectos esenciales de esa realidad, descubrir los vínculos reales que en ella existen, así como las leyes que la rigen.

Las informaciones obtenidas por el hombre, a través del conocimiento sensorial y representativo, sobre un objeto o hecho concreto, pueden ser generalizadas, a través del pensamiento, a partir de los aspectos esenciales y comunes de los objetos o fenómenos que pertenecen a una misma categoría o clase. Mediante el pensamiento pueden aprehenderse los vínculos esenciales, generales y permanentes entre los objetos y fenómenos.

Por último, estos conocimientos se corroboran en la actividad práctica. Esta desempeña un papel corrector respecto a la actividad racional, comprobando la correspondencia o no de sus resultados con la realidad.

En resumen, el pensamiento del hombre tiene su origen en la interacción sujeto-objeto, que se efectúa en la práctica, pero a su vez, esta le sirve como criterio de veracidad y en ella se aplican sus resultados.

La generalización en el pensar solo es posible gracias a la indisoluble unidad entre pensamiento y lenguaje. No es posible pensar en las regularidades generales y en grupos o clases de objetos y fenómenos, si no existe una forma en la que este pensar se exprese para el sujeto que conoce y para los que le rodean; esta forma es la palabra, cada una de ellas encierra en su significado lo esencial generalizado para un grupo dado de objetos y fenómenos. Mientras más clara es una idea en el pensamiento, su expresión a través de la palabra es más completa, mientras en el lenguaje se materialice de forma más lógica y coherente una idea, mejor será comprendida por el propio sujeto y por los que le rodean.

La generalización del conocimiento que se logra gracias a la unidad entre pensamiento y lenguaje, es la base para su mediación. Es decir, el conocimiento de los vínculos generales entre los fenómenos permite al hombre llegar a conocer aquello que no le es posible percibir. Por ejemplo, el ojo humano no es capaz de percibir la velocidad a que se desplaza la luz, sin embargo, el pensamiento ha permitido determinar esta magnitud.

Además, el pensamiento nos posibilita rectificar errores de nuestra apreciación de los fenómenos que tienen su origen en el propio conocimiento sensorial. Por ejemplo, sabemos que el Sol aparece por un punto del horizonte y se pone por otro. Guiándonos por la información brindada a nuestros receptores, tendríamos que concluir, que este astro gira alrededor de nuestro planeta (y así fue concebido originalmente por los astrónomos en la antigüedad); sin embargo, el pensamiento humano, rebasando los marcos del conocimiento sensorial, ha logrado llegar a reflejar de forma acertada esta relación y descubrir lo que hoy nos parece bastante sencillo: es nuestro planeta el que gira alrededor del Sol, y rota sobre su propio eje.

El pensamiento en la psicología y en la lógica

El estudio del pensamiento ha sido abordado fundamentalmente por dos ciencias: la psicología y la lógica, ambas desde diferentes puntos de vista.

La *psicología* estudia el proceso mismo del pensar, es decir, la estructura de la actividad pensante como forma superior de la cognición humana, aborda el estudio de la formación y el desarrollo de las operaciones racionales, así como su caracterización según los diferentes niveles de complejidad.

Las operaciones básicas del pensamiento son el *análisis* y la *síntesis*, relacionadas entre sí de tal modo que constituyen una unidad. Esto se expresa en que para efectuar el análisis el sujeto parte de la síntesis y viceversa.

El *análisis* es la división mental del todo en sus partes, o la separación mental de algunas de sus cualidades, características, propiedades, etc. Por ejemplo: cuando dividimos mentalmente una flor en sus diferentes partes (tallo, pétalos, etc.) o distinguimos mentalmente algunas de sus cualidades (color, tamaño, fragancia, etcétera).

Por el contrario, la *síntesis* es la unificación, la reunión mental de las partes en el todo o la combinación mental de sus cualidades, características, propiedades, etc. Por ejemplo: en el estudio de la flor, combinamos o unificamos mentalmente sus diversas partes y cualidades a partir de su descripción.

Estructuralmente todo el pensamiento constituye una actividad analítico-sintética, por esto el análisis y la síntesis, en distintos grados, constituyen la base de otras operaciones a un nivel superior de complejidad. Estas son fundamentalmente: la comparación, la abstracción y la generalización.

La *comparación* consiste en establecer mentalmente las semejanzas y diferencias entre los objetos, o entre sus cualidades, características, etcétera.

Los objetos y fenómenos se comparan siempre a partir de uno u otro elemento o cualidad, que separamos mentalmente para ser comparados y simultáneamente se establecen las relaciones de semejanza o diferencia entre ellos.

En el transcurso de la actividad cognoscitiva del hombre se producen continuamente comparaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad o entre sus elementos de acuerdo con sus necesidades y objetivos. Por ejemplo: conocemos las características de la flor, comparando sus semejanzas y diferencias con otros tipos de flor conocidos.

La *abstracción* consiste en separar, aislar mentalmente un aspecto o cualidad del objeto obviando las restantes. Por ejemplo: podemos separar mentalmente la forma en que se disponen los pétalos en la corola de la flor, haciendo caso omiso de sus restantes cualidades, partes, etcétera.

La *generalización* es la unificación mental de aquellas cualidades, características, propiedades, etc., que son comunes a un grupo o clase de objetos o fenómenos de la realidad.

Para generalizar es necesario establecer las semejanzas y diferencias entre un grupo de objetos o fenómenos, separar lo común entre ellos, no tomando en cuenta sus restantes cualidades o elementos. Por ejemplo: podemos generalizar que en el tipo de flor estudiado, todos sus ejemplares tienen en común la coloración roja de sus pétalos.

El tipo de generalización de la que resulta la formación de conceptos, el descubrimiento de leyes y de categorías, es aquel en que las cualidades comunes unificadas son las esenciales en cada categoría o clase de objetos. Todas las operaciones del pensamiento están estrechamente vinculadas entre sí y tienen lugar en diferentes niveles de complejidad, en la medida en que se desarrolla la actividad pensante del ser humano, en su evolución histórico-social y en el desarrollo de cada hombre concreto. Tienen su origen en la actividad práctica y llegan a convertirse en operaciones mentales, a través del proceso de interiorización de las acciones externas.

En los niños, el análisis, la síntesis, etc., se producen a través de acciones externas con los objetos concretos. Progresivamente estas acciones prácticas se van interiorizando en el propio desarrollo de la actividad con los objetos, que es mediada por los adultos. Estas acciones se van reduciendo y automatizando, hasta llegar a constituir operaciones del pensamiento. En este proceso desempeña un importante papel el lenguaje, porque solo mediante la palabra podemos abstraer, generalizar, fuera del marco de la relación inmediata sujeto-objeto que se da en la actividad práctica.

Independientemente del orden creciente de aparición y complejidad que siguen en su desarrollo las operaciones racionales, en cada acción específica de pensamiento, el orden y secuencia de dichas operaciones, responde a los objetivos trazados, y estos a su vez son consecuencia de los motivos que orientan una actividad pensante determinada, es decir, que no es inherente a ellos mismos. Por ejemplo, va a depender del tipo de problema a resolver, su nivel de dificultad, de los datos con que se cuenta, etcétera.

Por su parte, la lógica estudia los productos de la actividad pensante, sus resultados, como formas lógicas del pensamiento. Estos son los conceptos, los juicios y las conclusiones.

Los *conceptos* son el reflejo de las cualidades generales y esenciales en una categoría o clase de objetos o fenómenos. Por ejemplo, en el concepto cuadrado, se incluyen aquellas cualidades generales a todos los cuadrados que son esenciales: cuatro lados de igual longitud, que forman cuatro ángulos rectos, cuya superficie es igual a cualquiera de sus lados elevado al cuadrado.

Toda figura geométrica que tenga estas características es un cuadrado, independientemente de sus otras características particulares.

Todo concepto se denomina con la palabra, es decir, mediante el lenguaje se materializa el resultado de la actividad pensante que dio lugar a su formación.

Los *juicios* son el reflejo de las conexiones o relaciones existentes entre los objetos y fenómenos o entre sus cualidades o características.

Los juicios siempre se expresan en forma verbal, enuncian la afirmación o la negación de relaciones entre los objetos y fenómenos. Ejemplo: los leones amamantan a sus crías.

En este ejemplo se afirma una relación existente entre todos los animales de esta especie y su descendencia.

La *conclusión* es el reflejo de una conexión o relación entre las ideas o juicios, como resultado de la cual, de uno o varios juicios o ideas obtenemos otro que se deriva del contenido de los iniciales.

Estos juicios o ideas iniciales, de las cuales se parte, son llamadas premisas de la conclusión.

Pueden distinguirse dos tipos de conclusión: inductiva y deductiva.

La conclusión inductiva, es aquella a que se llega a través de un proceso de inducción, es decir, que partiendo de lo particular se llega a lo general. Por ejemplo: luego de que se ha establecido que las vacas, los gatos, los leones, amamantan a sus crías es posible generalizar todos estos hechos particulares, aislados, y concluir: "Todos los mamíferos amamantan a sus crías".

La *conclusión deductiva* es aquella a la que se llega a través de una deducción, es decir, partiendo de lo general se llega a lo particular o a lo singular. Por ejemplo: partiendo de que todos los mamíferos amamantan a sus crías (premisa I) y de que el antropoide es un mamífero (premisa II) llegamos a la conclusión de que "Los antropoides amamantan a sus crías".

Relación entre imaginación y pensamiento en la solución de problemas

Hemos considerado la solución de problemas en su sentido más general, como la función fundamental del pensamiento, independientemente de que en la misma intervengan otros procesos (sensopercepción, memoria e imaginación). Por ejemplo, un maestro confronta un problema educativo con uno de sus alumnos. Él tiene que recurrir a sus conocimientos psicológicos y pedagógicos, a su experiencia anterior (memoria); tiene que observar atentamente las reacciones del educando (percepción) y proyectar su actuación futura hacia él, previendo los posibles cambios (imaginación). Procesar toda la información y elaborar una estrategia de solución a través de la cual pueda lograr su objetivo; esto solo es posible cuando en la actividad pensante se integran las formas anteriores del conocimiento.

En las diversas formas de la actividad (juego, estudio, trabajo), en la práctica cotidiana, se presentan continuamente al hombre, situaciones nuevas, incomprensibles, desconocidas, que pueden ser de diverso nivel de complejidad y que pueden diferir también por su grado de definición, pero que todas tienen en común, el no poder ser resueltas por estrategias de acción ya conocidas por el sujeto. Estas son las situaciones problemáticas; el problema a resolver, la tarea, surge a partir de estas.

Es necesario que distingamos la situación problemática, del problema, ya que, si bien tienen una estrecha relación, no pueden identificarse.

La situación problemática es para el sujeto algo confuso, sabe que algo hay que hacer, que algo falta, pero no tiene una clara conciencia de lo que es.

Es precisamente aquí donde se inicia la actividad pensante, como instrumento intelectual de análisis de la situación problemática cuyo resultado es la formulación del problema a resolver, de la tarea a enfrentar propiamente dicha.

El planteamiento del problema significa, que ya ha sido establecido, al menos en forma aproximada, lo conocido y lo desconocido de la situación. Es decir, ya es posible para el sujeto, formular verbalmente las condiciones iniciales y la incógnita a descubrir, aunque sea en una primera aproximación.

En el curso de la actividad pensante dirigida a la solución del problema van descubriéndose nuevos aspectos de este y se va precisando la incógnita. Las características del problema se hacen más claras y su solución final significa el descubrimiento de lo desconocido, la determinación definitiva de la incógnita.

Si lo desconocido se determina totalmente en la formulación inicial, no se requiere del pensamiento, porque la incógnita sería conocida de inmediato, quiere decir que no habría tal problema. Por el contrario, si no se formula inicialmente la tarea, de modo que se establezca de forma aproximada lo que hay que descubrir o buscar, no sería posible llegar a la solución, porque careceríamos de datos previos para su búsqueda.

Si bien hemos establecido que la solución de problemas es la función básica y fundamental del pensamiento, en el proceso de la vida, el hombre se enfrenta a problemas que por sus características intrínsecas, su solución se subordina fundamentalmente a la imaginación.

Quiere decir esto que en la solución de problemas los procesos de la imaginación y los del pensamiento están estrechamente vinculados, predominando en algunos casos los primeros y en otros los segundos. En este caso cabría preguntarse: ¿qué es lo común y qué es lo diferente entre ambos?

Tanto el pensamiento como la imaginación permiten hacer una predicción del futuro, aunque con distintos niveles de exactitud y confiabilidad. Ambos, además, son formas de la actividad cognoscitiva, exclusivas del hombre, que surgen como resultado de las necesidades de la personalidad que se concretan en determinados motivos que orientan y regulan su comportamiento.

El proceso real de satisfacción de las necesidades puede ser anticipado por su satisfacción en la imaginación, es decir, por una imagen representativa más o menos precisa de la situación en que pueden ser satisfechas, pero este reflejo adelantado a la realidad, fruto de la imaginación, se da en forma de imagen concreto-figurativa, de representaciones; mientras que el reflejo adelantado en el proceso del pensar tiene un contenido conceptual que permite generalizaciones más complejas.

Existen, por tanto, dos sistemas de anticipación de los resultados de la actividad cognoscitiva ante la solución de problemas en el mundo real: un sistema organizado de imágenes representativas y un sistema organizado de conceptos; ambos sistemas se desarrollan en íntima relación, pero el predominio de uno u otro en la solución del problema se determina fundamentalmente por el grado mayor o menor de definición de este.

Cuando los datos iniciales son conocidos y están establecidos con precisión, de modo tal, que el problema tiene un menor grado de indefinición, su solución estará subordinada fundamentalmente al proceso del pensar y el resultado será en general más riguroso.

Cuando son insuficientes o imprecisos los datos iniciales en la formulación del problema, es decir, cuando este tiene un alto grado de indefinición, su solución estará subordinada fundamentalmente al proceso de la imaginación y el resultado será en general menos riguroso, menos preciso.

Diferencias individuales del pensamiento

Es importante conocer que aunque el pensamiento como una forma de la actividad cognoscitiva de la personalidad se rige por leyes generales, puede diferir de una a otra persona en una serie de particularidades que caracterizan cualitativamente la actividad pensante.

Entre estas particularidades individuales encontramos, por ejemplo, la tendencia al predominio de una de las dos operaciones básicas del pensamiento en algunas personas, es decir, existen las que tienen un pensamiento predominantemente analítico, mientras hay otras en que es predominantemente sintético; existe también en algunas personas una inclinación al predominio de la concreción o de la abstracción en su pensamiento, así como encontramos casos en que el pensamiento se matiza emocional y afectivamente con más fuerza, y otros en que la razón domina el sentimiento.

También existen cualidades individuales del pensamiento que lo diferencian entre las personas. Estas son: amplitud, profundidad, independencia, flexibilidad, consecutividad y rapidez.

Para que el maestro pueda dirigir con éxito la actividad cognoscitiva de los alumnos, tiene que conocer estas cualidades que los diferencian; esto le permite individualizar su influencia e incluso orientar esta hacia el desarrollo positivo de estas cualidades.

La *amplitud* se manifiesta en la posibilidad de abarcar un mayor o menor círculo de cuestiones y de pensar de manera acertada y creadora sobre diferentes problemas de índole práctica o teórica.

La *profundidad* permite penetrar en la esencia de los problemas, descubrir las causas de los fenómenos, no solo los más evidentes y cercanos, sino aquellas causas más lejanas u ocultas; es la capacidad de llegar a lo esencial y establecer nuevas generalizaciones. Es considerada por algunos autores, la cualidad más importante.

La *independencia* es abordar el conocimiento de la realidad de manera creadora, original, buscar y encontrar nuevos medios de penetrar en la realidad, de solucionar problemas, de plantear nuevas teorías y explicaciones. En esta cualidad se expresa el carácter creador del pensamiento y está estrechamente unida con la crítica, o sea, la capacidad para no dejarse influir por otras vías ya conocidas, de valorar los pensamientos ajenos y los propios con rigor y exactitud.

El pensamiento crítico no acepta como cierta la primera solución, sino hasta comprobar su exactitud en la práctica.

La independencia y la crítica son premisas indispensables en la actividad creadora e innovadora.

La *flexibilidad* es la posibilidad de cambiar los medios o vías de solución cuando estos resultan inadecuados. Es saber encontrar nuevos caminos para estudiar un objeto, sin aferrarse a lo dado, sin atenerse al plan mental prefijado, cuando surgen situaciones que modifican las condiciones originales. Es decir, la flexibilidad se expresa en saber apreciar los cambios que exigen un planteamiento nuevo del problema y de la solución de este.

La *consecutividad* es lograr un orden lógico de nuestros actos de pensamiento, cuando se recapacita sobre un problema y se fundamentan y planifican mentalmente sus vías de solución. Es saber analizar una determinada situación en forma de sistema, sin desviarse, sin saltar aleatoriamente de una idea a otra, observando un orden determinado. El pensamiento consecuente es eminentemente lógico.

La *rapidez* es especialmente necesaria siempre que la persona se encuentra ante una situación en que la solución es inaplazable, es decir, aquellas que tienen una limitación temporal inmediata. Es además en estos casos cuando esta cualidad puede ponerse de manifiesto, pues exigen una solución acertada en un tiempo mínimo.

Por supuesto, la rapidez no puede ir en detrimento de las restantes cualidades, por tanto, tener rapidez en el pensamiento no significa en modo alguno recurrir a lo primero que se nos ocurra, sin comprobarlo y sin tener en cuenta los datos o aspectos fundamentales para lograr una solución eficaz.

Por último, es importante tener en cuenta que estas cualidades son educables, es decir, que se desarrollan durante la vida en el transcurso del continuo proceso del conocimiento, en el marco de la actividad del sujeto, que puede ser dirigida por los educadores de modo tal, que logren un desarrollo exitoso de estas.

Actividad cognoscitiva y personalidad

En la exposición de cada uno de los procesos que conforman la actividad cognoscitiva, hemos abordado su relación con otras esferas de la personalidad, es decir, con sus necesidades, motivos, y vivencias afectivas.

Esto nos permite concluir a manera de resumen, que la actividad cognoscitiva es realizada por la personalidad como un todo, que aun cuando para abordar su estudio hemos de separarla, para poder comprender sus especificidades, en la actividad del hombre no es posible delimitar en marcos rígidos entre lo que es cognoscitivo puramente y lo que no lo es.

La actividad cognoscitiva permite al hombre conocer el mundo y partiendo de este conocimiento actuar sobre el mismo, por eso, está incluída en el campo ejecutor de la regulación psíquica.

También la actividad cognoscitiva de la personalidad, que forma parte esencialmente del componente ejecutor, ejerce una notable influencia sobre las restantes esferas de la psiquis del hombre.

Por ejemplo, el pensamiento, como actividad psíquica no solo responde a las necesidades y motivos, y se subordina a fines y objetivos, sino que también ejerce un papel activo a través de las reflexiones que el sujeto hace sobre sí mismo y su actividad, en la reafirmación y modificación o supresión de determinadas orientaciones de su vida. Así, un individuo puede, a partir del reflejo cognoscitivo que tenga de las condiciones en que transcurre su actividad y de lo que es significativamente importante para él, llegar a decidir, si el camino escogido hacia un determinado fin realmente merece que le dedique sus esfuerzos o no. En este ejemplo se aprecia no solo la dependencia de la actividad cognoscitiva con respecto al componente inductor de la personalidad, sino también su relación activa con el mismo.

Importancia del estudio de la actividad cognoscitiva de la personalidad para el trabajo del educador

De acuerdo con el principio de la psicología marxista que nos plantea la unidad entre la personalidad y la actividad, podemos afirmar, cuando hablamos del conocimiento, que la esfera cognoscitiva de la personalidad se forma en la actividad, así como también que en ella se expresa.

Quiere esto decir que la actividad del conocimiento, con todos sus procesos componentes, se forma y desarrolla en el transcurso de la vida del individuo.

En el niño, su contacto con el mundo de las cosas y los objetos, que son productos de la cultura humana, y con la naturaleza misma, se da mediado por los adultos que le rodean. De este modo son los adultos los encargados de orientar al niño a través de una organización adecuada de su actividad.

Circunscribamos estos planteamientos generales al mundo escolar y comprenderemos que es el maestro el que tiene la responsabilidad de organizar la actividad cognoscitiva del niño, para lograr su máximo desarrollo en cada edad y nivel escolar. Según el maestro organice y desarrolle la enseñanza, así será el desarrollo del aprendizaje del escolar.

Es indudable que el maestro incide en el desarrollo de la esfera cognoscitiva de la personalidad, pero para hacerlo de forma efectiva, tiene que conocer las particularidades y características de los procesos que la integran.

El maestro tiene que enseñar al niño a observar el mundo que le rodea, enriqueciendo de esta forma su conocimiento sensoperceptual. Tiene también que desarrollar su memoria, obligarlo a ejercitarla y lograr el predominio de sus formas lógicas. Tiene que desarrollar la imaginación, incitándolo a crear, a intentar nuevos caminos o vías ante determinadas situaciones. Por último, hay que enseñar al niño a pensar, a preguntarse las cosas, a no darse por satisfecho con una explicación reproductiva o una simple descripción. Estas exigencias al trabajo del maestro, que no son nada fáciles de satisfacer, reportan un saldo positivo no solo para la esfera cognoscitiva de la personalidad, sino también para su esfera afectiva y podemos decir que para toda la personalidad.

A través de una organización adecuada del proceso enseñanza-aprendizaje, se desarrollan los intereses cognoscitivos, el amor hacia el estudio, la disciplina, la autoexigencia, etcétera.

Al estudiar las particularidades de la actividad cognoscitiva del hombre, comprendemos la importancia de vincular el contenido de la enseñanza en cada asignatura a los hechos de la vida del escolar, a través de ejemplos que le permitan explicarse mejor el mundo que le rodea, y en los que se establezca una relación cercana ciencia-vida; de esta forma el estudiante comprenderá mejor, podrá valorar con más certeza la importancia y utilidad teórica y práctica de cada contenido nuevo, tendrá menos dificultades para memorizarlos, a la vez que irá desarrollando sus intereses cognoscitivos.

Para todo esto son importantes las demostraciones prácticas y las clases de laboratorio en asignaturas como la química y la física, pero además, a partir de sus contenidos, debemos preguntarnos y explicarnos junto a nuestros alumnos, los hechos comunes de la vida hogareña, los fenómenos climatológicos, etc., fomentando la curiosidad, los experimentos sencillos que ellos puedan ejecutar independientemente en su tiempo libre.

En asignaturas como Biología y Geografía, son importantes las excursiones, el contacto vivo con la naturaleza, así como, también, la demostración experimental en el aula o fuera de ella.

En asignaturas como Historia y Literatura, podemos realizar visitas a museos, a lugares de interés histórico; realizar dramatizaciones con los propios estudiantes.

Todos los ejemplos anteriores nos ilustran las formas de establecer esa relación cercana ciencia-vida de que hablábamos, y que contribuyen al adecuado desarrollo de todos los procesos cognoscitivos, así como de las restantes esferas de la personalidad.

Algunas vías para el estudio de la actividad cognoscitiva de la personalidad de los educandos

En el desarrollo histórico de la psicología como ciencia, la esfera cognoscitiva ha sido en lo fundamental la más profundamente estudiada.

Esta situación ha determinado que la ciencia psicológica, haya creado y acumulado innumerables técnicas e instrumentos de investigación para abordar los distintos procesos cognoscitivos. Entre todas ellas encontramos desde las de muy simple aplicación e interpretación, hasta las técnicas más sofisticadas, que ponen al servicio de la psicología los logros del desarrollo tecnológico alcanzado por la humanidad.

Como norma general, estas técnicas son específicas, por cuanto nos permiten el estudio de un proceso particular, o solo uno de sus aspectos o características. Esto nos permite afirmar que su uso está en cierta medida limitado a los especialistas de este campo del saber.

Consideramos, sin embargo, que el maestro está en condiciones, partiendo del estudio de las características y procesos de la actividad cognoscitiva, de poder aplicar en su trabajo cotidiano, docente y extradocente, algunas vías que le posibiliten el análisis del desarrollo de la cognición en sus alumnos, constatando el nivel alcanzado, o detectando deficiencias en la formación y el desarrollo de los distintos procesos.

De acuerdo con las características del trabajo del maestro, este puede utilizar especialmente dos métodos de investigación psicológica aplicados al estudio de esta esfera de la personalidad, que son la observación psicológica y el análisis de los resultados de la actividad.

En el desarrollo mismo de sus clases, o con el intercambio y relación con sus alumnos en actividades extradocentes, el maestro puede dirigir su observación, por ejemplo, hacia el estudio de los procesos mnémicos o del pensamiento de sus alumnos.

Durante la clase, cuando el maestro orienta la realización de un ejercicio aritmético o plantea un problema de Física, la observación del comportamiento de los estudiantes constituye una valiosa fuente de información acerca del desarrollo de sus procesos cognoscitivos.

Los estudiantes que sin demostrar vacilación enfrentan el problema y logran su solución correcta en un breve tiempo, están demostrando la rapidez de su pensamiento. Aquellos que trabajan de forma independiente, que no se ajustan a los patrones de solución anteriormente explicados e intentan con éxito nuevas vías de solución de manera creadora, demuestran la independencia de su pensamiento.

Los que ante las preguntas del maestro, responden reiteradamente de forma descriptiva o repitiendo textualmente lo que han estudiado en el libro o anotado en sus libretas, copiando la explicación del profesor, demuestran un predominio de la memoria mecánica.

Para emplear con éxito el método de observación psicológica, el maestro previamente debe trazarse los objetivos a lograr con este método de investigación, precisando los aspectos a observar. Para ello puede auxiliarse de una guía de observación. Por ejemplo, para el estudio de las particularidades individuales del pensamiento, el maestro puede centrar su observación en los siguientes aspectos de la actividad de los alumnos:

1. Rapidez en la ejecución de los ejercicios orientados.
   a) Muy rápido.
   b) Rápido.
   c) Lento.
2. Profundidad del pensamiento en la determinación de los aspectos esenciales.
   a) Si a partir de tener en cuenta todos los aspectos esenciales del problema llega a la solución acertada del mismo.
   b) Si omite algunos de los aspectos esenciales y llega solo parcialmente a la respuesta.
   c) Si se centra en los aspectos no esenciales y no llega a la solución correcta.
3. Independencia.
   a) Si elabora nuevas estrategias de solución de los problemas, que aun cuando no se ajustan a los procedimientos explicados por el maestro, le permiten llegar a la solución correcta.
   b) Si resuelve el problema aplicando los procedimientos estudiados, sin necesidad de auxiliarse del maestro, de otros compañeros o del texto.
   c) Si para resolver el problema debe acudir reiteradamente al texto o pedir ayuda a otro compañero o al maestro.
4. Flexibilidad.
   Si ante un problema nuevo que contiene variaciones con respecto a otro tipo de problema anteriormente estudiado.
   a) Es capaz de variar o modificar la estrategia de solución de forma independiente.
   b) Es capaz de variar o modificar la estrategia de solución bajo la orientación del maestro u otro compañero.
   c) No es capaz de variar o modificar la estrategia de solución.

5. Consecutividad.

a) Si procede en la solución del problema siguiendo un orden lógico de los procedimientos establecidos en forma independiente.

b) Si procede en la solución del problema siguiendo un orden lógico de los procedimientos establecidos bajo la orientación del maestro u otro compañero.

c) Si procede a la solución del problema sin seguir un orden lógico de los procedimientos establecidos.

El método de análisis de los resultados de la actividad debe siempre complementarse con la observación de la ejecución del estudiante durante la realización de la actividad.

Por ejemplo, un maestro de Biología va a llevar a sus alumnos a una visita de estudio al Jardín Botánico. Días antes, anuncia la proyectada visita y conversa con sus estudiantes acerca de lo que allí podrán conocer. Después, orienta a los estudiantes que dibujen un jardín botánico (atendiendo a la información que les ha suministrado).

Analizando los dibujos elaborados, el maestro puede valorar el desarrollo de la imaginación de sus alumnos, atendiendo al grado en que se exprese en estos la transformación de la realidad.

Una vez realizada la visita, al regresar a la escuela y con el objetivo de que se consoliden los conocimientos adquiridos, el maestro pide a los estudiantes que elaboren una composición sobre la excursión realizada.

El maestro debe observar atentamente cómo los alumnos desarrollan su trabajo: si lo hacen individualmente, si necesitan comentar o auxiliarse con el compañero de al lado o preguntarle algún detalle al maestro, si trabajan rápido o lento.

Cuando el maestro analiza las composiciones realizadas, podrá valorar una serie de parámetros indicadores del desarrollo cognoscitivo de sus alumnos. Por ejemplo, el nivel de desarrollo de la memoria figurativa y el nivel de desarrollo de la capacidad de observación pueden valorarse atendiendo a la riqueza en la descripción de las plantas (características, disposición, semejanzas y diferencias).

Cuando el maestro califica las pruebas realizadas por sus alumnos, está analizando los resultados de la actividad de estos y puede valorar el desarrollo de su memoria, la presencia de tendencias al predominio de la memoria mecánica o de la racional.

Es indicador del predominio de los procedimientos racionales en la memoria, la obtención de mejores resultados en aquellos tipos de preguntas que exigen que el estudiante haya elaborado racionalmente la información durante su preparación para la prueba. Por ejemplo, preguntas de aplicación, de desarrollo, de comparación, etcétera.

Son indicadores del predominio de los procedimientos mecánicos en la memorización:

1. La obtención de mejores resultados en aquellos tipos de preguntas que exigen una reproducción exacta de lo estudiado. Por ejemplo las preguntas de fijación, identificación, etcétera.
2. La elaboración de respuestas descriptivas, donde el estudiante repite textualmente un enunciado, lo declara, sin más explicación.

Hemos abordado ilustrativamente cómo pueden emplearse por el maestro los métodos de observación psicológica y de análisis de los resultados de la actividad. Ahora bien, esto no quiere decir que el maestro no pueda valerse de otros métodos psicológicos. De hecho puede emplearlos, y el límite estará dado por su nivel de creatividad y su grado de profundización en el estudio de estas técnicas de investigación.

El maestro no puede darse por satisfecho con solo constatar el nivel alcanzado por sus alumnos en el área cognoscitiva, sino que, como ya hemos explicado, tiene la obligación de incidir activamente en su desarrollo y para ello puede valerse de métodos experimentales que propicien la formación y consolidación de cualidades cognoscitivas positivas.

Podríamos decir que el profesor debe ser esencialmente un experimentador en todo su trabajo.

El maestro, al organizar la clase ha de tener en cuenta el orden lógico que debe seguir en la exposición de los diferentes contenidos a explicar, así como la presentación de las manifestaciones más relevantes del objeto o fenómeno de estudio. El maestro arribará a lo esencial apoyándose en diversas demostraciones, ilustrando a través de ejemplos vinculados a la vida de los alumnos, formulando preguntas que lleven a los alumnos a la reflexión, razonando junto a ellos lógicamente. De esta manera los alumnos aprenden a pensar observando y participando activamente de los razonamientos del maestro.

Al orientar el estudio independiente, el maestro debe hacer una caracterización breve del texto señalando las dificultades fundamentales que pueden encontrar los alumnos para asimilar los contenidos, dándoles orientación para abordar los elementos esenciales.

La correcta orientación del estudio independiente contribuye a suscitar en los alumnos una determinada actitud hacia el material de estudio, de manera tal que puedan llegar a lo esencial de forma independiente.

Cuando el maestro diseña el sistema de evaluación de la asignatura y elabora las preguntas que permitirán la retroalimentación del proceso de enseñanza–aprendizaje que dirige, debe tener en cuenta que estas preguntas exijan del alumno el razonamiento y la aplicación de los contenidos estudiados.

Todo este trabajo que realiza el maestro a la hora de impartir la clase, orientar el estudio independiente y elaborar el sistema de evaluación propicia el desarrollo de los procesos cognoscitivos del alumno.

Tendencias en el desarrollo de la actividad cognoscitiva de la personalidad

Para exponer las tendencias generales en el desarrollo de la actividad cognoscitiva es imprescindible analizar al menos brevemente las tendencias más específicas del desarrollo de cada uno de los procesos cognoscitivos que la integran.

Sensopercepción

Todo el proceso del conocimiento de la realidad objetiva discurre al principio en el niño en forma de sensaciones y percepciones.

La sensopercepción se caracteriza en toda la edad preescolar por ser fragmentada y esquematizada, es decir, es característica la falta de detalles y está fuertemente matizada emocionalmente. Otra característica es su relación inmediata con las acciones prácticas, con los objetos y esta es, además, una condición indispensable para su posterior desarrollo, en la medida que el niño actúa con los objetos, los manipula, etc., va gradualmente distinguiendo sus cualidades, partes, propiedades, etcétera.

Con el desarrollo en el niño del lenguaje y la comunicación verbal con el adulto, así como con el desarrollo de los restantes procesos cognoscitivos, especialmente del pensamiento, la sensopercepción evoluciona hacia formas superiores, se hace cada vez más una actividad orientada y conscientemente regulada por el sujeto, llegando a su máxima expresión con el desarrollo de la observación.

La actividad con objetos, los juegos, el dibujo, el modelado, en el preescolar y escolar pequeño, así como la enseñanza demostrativa en el escolar mayor, son actividades que tienen una gran significación en el desarrollo sensoperceptual.

Memoria

Los procesos de la memoria están inicialmente en el niño pequeño, muy ligados a la percepción, por lo que hay un predominio del reconocimiento como forma más elemental de la actualización de las huellas. Posteriormente se va desarrollando la reproducción en forma de recuerdo.

Aproximadamente a los cuatro años empieza a desarrollarse en el niño la voluntariedad en la memorización. En toda la edad preescolar solo ocasionalmente la memorización es conscientemente orientada por el niño (pues en general predominan en la memorización los hechos, situaciones y objetos con una significación emocional marcada para el niño). Este desarrollo de la intencionalidad en los procesos mnémicos está muy relacionado con el desarrollo que ya a esta edad adquiere el lenguaje, que tiene también un papel importante en el desarrollo de las formas racionales de la memoria.

Ya en la edad escolar el niño puede cada vez más permanentemente orientar de forma consciente su memorización y en la medida en que acumula experiencias y puede comprender mejor lo que tiene que fijar se va desarrollando la memoria racional; con un incremento progresivo en la eficacia de los procesos mnémicos, hay un aumento de la amplitud de la memoria, así como de su rapidez; es cada vez mayor el papel de la memoria voluntaria y se desarrolla ampliamente la memoria verbal-lógica y abstracta.

Como resultado del desarrollo del lenguaje y de los restantes procesos cognoscitivos, especialmente del pensamiento en los escolares de grados superiores, aumenta la importancia que tiene para la memorización la elaboración lógica del material, por ello es condición fundamental para el desarrollo de la memoria la utilización de métodos racionales para la fijación de las huellas.

Imaginación

La imaginación se inicia al final de la edad temprana, es decir, alrededor de los tres años, cuando ya hay un cierto desarrollo de los procesos sensoperceptuales y

mnémicos, así como un incipiente desarrollo del lenguaje. Es en este momento cuando el niño puede representarse situaciones y objetos que no están presentes, y puede trascender la inmediatez de la imagen sensoperceptual.

La imaginación se desarrolla inicialmente muy vinculada a la actividad práctica, especialmente al juego y está fuertemente matizada por la afectividad. La pobre experiencia del niño y sus escasos conocimientos de la realidad, determinan que su imaginación se caracterice también por no ajustarse a las exigencias de la realidad, de modo que el niño imagina situaciones y hechos, en los que esta se deforma notablemente. Esta creación de imágenes tan divergentes de la realidad, ha llevado a muchos autores a considerar que la imaginación es más desarrollada en el niño y que sufre una involución, desapareciendo prácticamente en el adulto. Esta explicación es infundada; lo que realmente ocurre es que el niño al no poder tener en cuenta las leyes objetivas de la realidad (que desconoce) elabora con frecuencia sus propias explicaciones a los fenómenos de forma fantástica. Esto nos indica que su imaginación es más pobre que la del adulto, en el que predomina la imaginación creadora cuyos resultados tienen en consideración las leyes objetivas del mundo material.

Esta evolución de la imaginación ya se hace evidente en el niño de edad escolar, el cual no acepta con facilidad las explicaciones fantásticas de la realidad, formándose cada vez imágenes más objetivas y creadoras.

En la edad preescolar y escolar temprana los juegos de roles, de construcción, de modelado, etc., desempeñan un importante papel en el desarrollo de la imaginación. Ya en la edad escolar su desarrollo está especialmente influenciado por la escuela y los maestros.

Pensamiento

Como ya se ha explicado antes, el pensamiento surge estrechamente vinculado a la actividad práctica; en la infancia temprana el niño piensa mientras actúa, es decir, las operaciones del pensamiento se realizan en forma práctica, tanto el análisis y la síntesis como las restantes operaciones (comparación, generalización, etc.) exigen la acción directa del niño con los objetos. Su pensamiento no va más allá de lo que está haciendo en un momento dado, quiere esto decir que no puede planificar previamente sus actos, sino que su pensamiento se despliega en la acción práctica y está estrechamente vinculado con la experiencia sensoperceptual directa. A esta primera forma del pensamiento infantil se le llama pensamiento práctico o pensamiento visual por acciones.

Con la adquisición y desarrollo del lenguaje comienza a modificarse de forma notable el pensamiento infantil; la palabra como instrumento de generalización de la realidad le va a permitir trascender gradualmente el plano inmediato.

El desarrollo posterior del pensamiento en la edad preescolar está muy ligado al conocimiento de la realidad por el niño; del primer período en que el pensamiento tiene un carácter marcadamente concreto, este comienza a salir de los límites más inmediatos, ampliándose a un círculo más amplio de fenómenos, objetos y situaciones. Aparecen con frecuencia las interrogantes de ¿por qué?, ¿para qué?, etc., cuyas respuestas comienzan poco a poco a estar preparado para comprender,

siendo capaz de representarse mentalmente mejor las explicaciones que se le dan cuando estas se relacionan con su experiencia sensorial directa. Quiere decir, que aunque los preescolares pueden pensar en lo que no están percibiendo o haciendo en un momento dado, su pensamiento aún está estrechamente vinculado con la percepción y la actividad práctica, por ello sus juicios, generalizaciones y explicaciones, en general, acerca de la realidad se basan fundamentalmente en hechos singulares de su propia experiencia y no en conceptos generales. Por ello a esta forma del pensamiento se le llama pensamiento visual por imágenes; aún con un carácter concreto y una estrecha relación con la práctica.

Con la actividad escolar surgen nuevas exigencias al desarrollo del pensamiento. El escolar debe apropiarse de sistemas de conceptos que reflejan las relaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad. Además, la enseñanza escolar exige una intencionalidad en el pensar, es decir, este ha de subordinarse a fines conscientemente planteados para dar respuesta o solución a los problemas.

En la escuela primaria los niños asimilan gradualmente conceptos abstractos, pero este es un proceso lleno de complejidades, al escolar menor le resulta difícil distinguir lo esencial de lo no esencial y expresarlo verbalmente, porque su pensamiento sigue siendo eminentemente práctico y objetivo.

En los grados siguientes la enseñanza presenta cada vez mayores exigencias al desarrollo del pensamiento infantil; los niños han de comenzar a asimilar los fundamentos de las ciencias, sistemas de conocimientos con cada vez mayor nivel de abstracción.

Así se desarrolla ya en la adolescencia, con mayor rigor, la consecutividad, la independencia y la capacidad de crítica en el pensamiento del escolar, así como se refuerza la intencionalidad de sus reflexiones. El pensamiento constituye cada vez más un reflejo abstracto y generalizado de la realidad. A este período del pensamiento se le ha llamado pensamiento abstracto.

El desarrollo de estas particularidades del pensamiento es gradual y exige que el maestro dirija eficazmente la actividad racional de sus alumnos, para propiciarlas.

Resumiendo, las tendencias más generales del desarrollo de la actividad cognoscitiva de la personalidad revelan los siguientes aspectos:

1. Todos los procesos del conocimiento tienen en su origen una estrecha vinculación con la práctica, se dan en el plano de la relación inmediata del niño con el mundo circundante. Esto permite comprender la importancia extraordinaria que tiene para el desarrollo intelectual, especialmente en las edades tempranas, la actividad con objetos.
2. Todos los procesos del conocimiento están en sus inicios fuertemente matizados por aquello que tiene significación emocional para el niño.
3. La adquisición y el desarrollo del lenguaje influye de forma notable, como elemento decisivo, en el desarrollo de todos los procesos cognoscitivos, pues permite trascender el plano de la relación práctica inmediata con los objetos. Esto revela la importancia de la comunicación verbal de los adultos con el niño.

4. En la edad preescolar, la actividad cognoscitiva empieza a rebasar los límites de la inmediatez, ampliándose cada vez más sus posibilidades de reflejar la realidad con mayor objetividad.
5. A partir de la edad preescolar, los procesos que integra la actividad cognoscitiva empiezan a ser cada vez más conscientemente orientados en el sujeto, de modo que se desarrolla su intencionalidad o voluntariedad.
6. Existe una indisoluble relación en el desarrollo de todos los procesos que integran la actividad cognoscitiva, de modo que se influencian e interpretan recíprocamente en su desarrollo. En la más temprana infancia hay un predominio casi absoluto de lo sensorial-práctico que gradualmente evoluciona hacia el predominio de las formas racionales y el conocimiento teórico.

Capítulo 6 Actividad afectiva de la personalidad

Caracterización general de la actividad afectiva

Mediante su actividad cognoscitiva el hombre refleja la realidad, obteniendo así el conocimiento indispensable de la misma para orientarse en ella y desplegar su actividad transformadora y creadora. Gracias a los procesos que conforman su actividad cognoscitiva, el ser humano refleja los objetos, fenómenos, hechos, situaciones, en fin, distintos aspectos de la realidad con los que entra en relación durante su vida.

Pero el sujeto, además de reflejar los aspectos de la realidad como tales con los cuales se relaciona, refleja también su propia relación con ellos y el resultado de esta de acuerdo con sus necesidades. Dicho en otras palabras, el hombre además de conocer la realidad, también es afectado por ella. Las diversas facetas de la realidad con las que nos vinculamos a través de las actividades mediante las cuales transcurre nuestra vida son objeto de nuestro conocimiento y a la vez objeto de nuestro interés o desinterés, de atracción o repulsión, de agrado o desagrado, etcétera.

Al reflejar la relación entre la realidad y sus necesidades, el hombre refleja cómo la primera afecta a las segundas. Este reflejo se manifiesta de varias formas.

Por una parte, algunos objetos y fenómenos de la realidad son reflejados por el sujeto como concreción de sus necesidades, surgiendo así los motivos de su actividad. De esta manera, el sujeto no solo conoce los objetos y fenómenos, sino que refleja su relación con ellos experimentándolos como fuerzas inductoras de su actuación. El hombre conoce una amplia gama de objetos y fenómenos, pero no todos constituyen para él móviles de su actividad.

Dicho en otras palabras, no todo objeto lo afecta como motivo de su actividad. Dos personas pueden tener necesidad de superarse, pero tal vez no se motiven por las mismas actividades de superación: una orienta su actividad hacia el estudio en forma autodidacta, la otra matricula cursos.

Por otra parte, el reflejo de la relación que el sujeto establece entre los objetos y fenómenos con sus necesidades puede conducir a que algunos objetos y fenómenos no solo se conviertan en motivos por ser experimentados por él como potencialmente capaces de satisfacer sus necesidades, sino que en ciertas circunstancias se interiorizan, se asimilan conduciendo a la formación de nuevas necesidades, lo que condiciona a su vez nuevas formas de reflejar las relaciones con la realidad.

Una persona con una fuerte necesidad de realización personal, se motiva por actividades diversas, a través de cuyos contenidos obtiene la posibilidad de satisfacer por distintas vías esa necesidad. Puede ocurrir que desplegando una actividad específica para satisfacer la necesidad de realización personal, en el sujeto se ori-

gine la necesidad de efectuar precisamente esa actividad. A partir de esta situación, continúa realizando actividades variadas para satisfacer la necesidad de realización personal, pero también aparece en él la necesidad de realizar la actividad específica a la que hacíamos referencia. El sujeto ha sido afectado por la realidad con el surgimiento de una nueva necesidad con respecto a ella, pero al mismo tiempo, el nacimiento de la nueva necesidad lo afecta porque condiciona nuevas formas de reflejar su relación con la realidad en consonancia con la necesidad en cuestión (qué puede satisfacerla o no, qué puede conducir a su satisfacción o frustración, etcétera).

Finalmente, el reflejo en el sujeto de la relación que establece entre la realidad y sus necesidades se expresa subjetivamente en lo que se conoce como vivencias afectivas, según sean vinculados por el sujeto los objetos y fenómenos de la realidad con la satisfacción o insatisfacción de sus necesidades. Por ejemplo, dos estudiantes reciben la misma calificación de aprobado en sus estudios recién concluidos. En uno, la calificación provoca una gran alegría, pero en el otro, se produce tristeza y hondo malestar. En el primer caso, el estudiante solo aspiraba a aprobar, por lo que el resultado obtenido lo satisfizo, expresando subjetivamente esta situación a través de una vivencia afectiva agradable. En el segundo caso, la aspiración del estudiante era obtener la máxima calificación, por lo que el resultado alcanzado lo dejó frustrado, lo que expresó subjetivamente en una vivencia afectiva desagradable.

De modo que, el reflejo de las relaciones que el sujeto establece entre la realidad y sus necesidades, lo afecta de las siguientes maneras:

1. A través de los motivos.
2. A través de las necesidades.
3. A través de las vivencias afectivas.

La actividad psíquica con la cual el sujeto refleja las relaciones que establece con la realidad de acuerdo con sus necesidades, constituye la *actividad afectiva* de la personalidad.

La actividad afectiva de la personalidad recoge tanto los aspectos relativos a la esfera motivacional, como sus formas de expresión subjetiva en las vivencias afectivas. Esto fue claramente expresado por S.L. Rubinstein; según él los procesos afectivos surgen en virtud de que los fenómenos y objetos reflejados por el individuo afectan a las necesidades e intereses de este último y expresan su actitud respecto a dichos objetos y fenómenos. A su vez, los fenómenos psíquicos afectivos se subdividen en 1) *tendencias, inclinaciones, deseos,* y 2) *emociones, sentimientos.* En la regulación inductora, los procesos "afectivos" participan globalmente, tanto en el primero como en el segundo de sus aspectos.

La actividad cognoscitiva y la actividad afectiva conforman una unidad. Ellas guardan una estrecha e indisoluble relación en la personalidad, pues responden respectivamente a las formas ejecutora e inductora de la función reguladora de la psiquis en general y de la personalidad en particular. Esto quiere decir que no pueden existir por separado en el sujeto, que una presupone a la otra y no pueden contraponerse mecánica y arbitriamente. No obstante, no puede perderse de vista que aunque ambas formas de la actividad psíquica configuran una unidad, entre ellas no existe una identidad. Cada una posee sus especificidades distintivas, definito-

rias, no pueden confundirse ni reducirse la una a la otra. De acuerdo con S.L. Rubinstein no se deben contraponer, de ninguna manera, los procesos emocionales a los cognoscitivos como contrastes que se excluyen mutuamente. Las emociones de los seres humanos representan una unidad de lo emocional y de lo intelectual, tal como los procesos cognoscitivos forman, por regla general, una unidad de lo intelectual y de lo emocional. Ambos son, al fin y al cabo, sólo los componentes de la vida concreta y de la actividad del individuo, en las que están contenidas todas las facetas de la psiquis en unidad y mutua penetración.

En la caracterización general de la actividad afectiva de la personalidad no debe pasarse por alto su condicionamiento histórico-social. Esto se aprecia claramente tanto en la esfera motivacional como en las vivencias afectivas.

La condicionalidad histórico-social de la actividad afectiva humana se hace notoriamente ostensible si comparamos la afectividad entre el hombre y el animal.

La actividad afectiva del animal se reduce a necesidades y motivos naturales, de origen biológico, y sus vivencias afectivas se limitan a la expresión de la satisfacción o insatisfacción de esas necesidades y motivos naturales. En ningún animal podremos jamás encontrar intereses, ideales, aspiraciones, ni vivencias afectivas tales como la satisfacción ante lo bello o el amor a la patria. Estas manifestaciones afectivas son exclusivas del hombre, pues su contenido solo puede existir en condiciones sociales de vida.

Por supuesto, las manifestaciones afectivas del hombre tienen su antecedente en las de los animales, pero esto no quiere decir que podamos encontrar manifestaciones afectivas comunes, en el estricto significado de la palabra, entre el hombre y el animal.

Cualquier fenómeno afectivo humano, tanto por su contenido como por su forma, es cualitativamente diferente al de los animales. Por ejemplo, el miedo en un animal siempre se expresa de la misma forma, independientemente del contenido que lo provoque. En el hombre el miedo se expresa en formas distintas ante la variedad de contenidos que lo pueden provocar, no se produce en todos los hombres ante los mismos contenidos y varía su intensidad según ha sido educado el sujeto para controlar la aparición y manifestación de esta vivencia afectiva.

El condicionamiento histórico-social de la actividad afectiva del hombre se evidencia además en cómo se han ido transformando las manifestaciones afectivas con el desarrollo de la humanidad.

Con el paso de una época histórica a otra, de una formación socio-económica a otra, cambia también el contenido y la forma del mundo afectivo del hombre. La pertenencia a distintas culturas, a diferentes clases sociales, la variedad en las condiciones histórico-sociales concretas de vida entre los hombres, condicionan diferencias en su actividad afectiva.

En la sociedad capitalista, los intereses y las aspiraciones de un obrero o de un campesino son diferentes a las de un burgués. Por el carácter clasista de la moral, los sentimientos morales no son los mismos entre los explotados que entre los explotadores. El hombre en el socialismo, al tener las posibilidades para el desarrollo pleno y sano de su personalidad, alcanza una riqueza en su vida afectiva que no puede lograr el hombre enajenado de la sociedad capitalista.

La condicionalidad histórico-social de la actividad afectiva del hombre se demuestra en la influencia de la educación.

La acción formadora y modeladora que ejerce la educación sobre los hombres, le abre al individuo perspectivas de actividad a través de las cuales surgen y se canalizan nuevas formas de orientación hacia la realidad, lo que se expresa en la formación y el desarrollo de necesidades y motivos. Pero además, la educación incide activamente en el contenido y la manifestación de las vivencias afectivas. Los elevados gustos y sentimientos estéticos, intelectuales y morales no se producen espontáneamente en la persona. Ellos se van formando y desarrollando en la medida en que el sujeto se educa en un determinado sistema de relaciones con la realidad, orientada con el objetivo de lograr en la persona las vivencias afectivas señaladas.

La educación no solo contribuye decisivamente a la formación de las vivencias afectivas, sino que también actúa modelando su forma de manifestación. El que un sujeto exteriorice su alegría en forma inadecuada, grosera, sin tomar en consideración si las circunstancias son propicias o no para expresar su vivencia afectiva, o al contrario, se manifieste en forma mucho más adecuada, depende en gran medida de cómo ha sido educada su personalidad en la esfera afectiva.

Hemos visto que la actividad afectiva de la personalidad comprende su esfera motivacional y sus vivencias afectivas. Como hicimos en el capítulo 4, para poder caracterizar y distinguir psicológicamente las distintas actividades humanas fue necesario tratar los aspectos básicos relativos a la esfera motivacional, estos no serán retomados nuevamente aquí. Por ello, en el presente capítulo solamente se explicarán las vivencias afectivas como tales y aquellos contenidos relativos a la esfera motivacional no tratados anteriormente: su nivel superior, lo que constituye la actividad volitiva de la personalidad. Al distinguir en el seno de la esfera afectiva dos grupos de procesos: motivacionales (tendencias, inclinaciones, deseos, etc.) y vivencias afectivas (emociones, sentimientos, etc.), S.L. Rubinstein señaló que a la voluntad, a los procesos volitivos en el sentido propio de la palabra, ha de ser referido sólo el nivel superior del primer grupo de procesos (tendencia, etcétera).

Vivencias afectivas

Las vivencias afectivas constituyen la expresión de cómo los objetos y fenómenos de la realidad se relacionan con la satisfacción o insatisfacción de la esfera motivacional.

Toda vivencia afectiva posee un contenido objetivo dado por aquel aspecto de la realidad al cual se refiere. Por ello, la vivencia afectiva puede estar vinculada tanto con algo que existe fuera del sujeto como consigo mismo.

La dimensión subjetiva de la vivencia afectiva se manifiesta, por una parte, en que no está determinada por el contenido mismo, sino por la relación en que este se encuentra con las necesidades del sujeto. Los objetos y fenómenos de la realidad no poseen una connotación afectiva intrínseca, sino que esta les es dada por el sujeto según este los refleja a través del "prisma" de sus necesidades y motivos. Esto explica por qué distintas personas, aunque tengan un mismo reflejo cognosci-

tivo de algo, no tienen las mismas vivencias afectivas al respecto. También se aclara porqué no todo aspecto de la realidad provoca vivencias afectivas, sino solo aquello que para el sujeto guarda una relación significativa con él en función de sus necesidades y motivos.

Por otra parte, las vivencias afectivas adquieren en cada sujeto una forma peculiar de expresión, por lo que subjetivamente una misma manifestación afectiva difiere de un individuo a otro. En algunas personas, la alegría se expresa en forma desmesurada, sin mucho control; en otras, la expresión de la alegría es más sosegada, con pocos movimientos expresivos; podemos hallar otras personas en las que la alegría se demuestra con pocos signos visibles, tal vez en un avivamiento de la mirada o en un cambio de postura corporal.

La intensidad de una vivencia afectiva depende del grado de significación subjetiva que un contenido tenga para el sujeto. Una vivencia afectiva, sea cual sea su forma, será más intensa en la medida en que el contenido al que se refiere tenga una alta connotación para el sujeto y viceversa.

La naturaleza que una vivencia afectiva asuma en una persona depende de cómo se relaciona con sus necesidades perturbando o contribuyendo a su satisfacción. Así, las vivencias afectivas serán de naturaleza desagradable si lo que ocurre es la insatisfacción de las necesidades, y todo lo contrario, agradables, si la satisfacción se logra.

Partiendo de esto se puede precisar una característica distintiva de las vivencias afectivas, que es su movimiento entre los polos agradable y desagradable, considerándose positivo al primero y negativo al segundo. Sobre la base de esta característica pueden entenderse las funciones y las cualidades generales de las vivencias afectivas.

En las *funciones de las vivencias afectivas* se manifiesta el doble carácter de lo psíquico como reflejo y como regulación.

La *función señalizadora* consiste en que las vivencias afectivas constituyen señales, indicadores, de la relevancia subjetiva que para el individuo tienen los objetos, fenómenos, hechos y situaciones con los que se relaciona.

Esta función permite al sujeto discriminar la ubicación del objeto de su vivencia afectiva entre los polos positivo y negativo que la caracterizan. Según se mueva el objeto de la vivencia entre los polos positivo-negativo, el sujeto podrá destacar entre el cúmulo de influencias que sobre él actúan en su vida, cuáles son relevantes para él, ya sea por su matiz atractivo o repulsivo, cuáles le resultan indefinidas y cuáles lo impresionan como una mezcla de lo agradable-desagradable.

A.N. Leontiev hizo referencia en torno a la función señalizadora de las vivencias afectivas -refiriéndose en particular a un tipo de vivencia afectiva: la emoción-, señaló que las emociones realizan la función de señales internas, internas en el sentido de que no constituyen el reflejo psíquico de una realidad objetal inmediata. La especificidad de las emociones consiste en que reflejan relaciones entre motivos-necesidades y el logro o posibilidad de realización exitosa de la actividad del sujeto, que responde a las mismas. Además, no se trata de la reflexión de estas relaciones, sino de su reflejo directamente sensible, de sus vivencias. De este modo, surgen como consecuencia de la actualización del motivo -de la necesidad- y antes de la valoración racional de su actividad por el sujeto. Más adelante puntualizó que en otras palabras, las emociones en rela-

ción con los efectos, al motivo dado, desempeñan el papel de "sanción" positiva o negativa.

El valor informativo que tienen las vivencias afectivas por su función señalizadora tiene una gran importancia para orientar al sujeto en su mundo, y en este sentido, es una condición indispensable para regular su actividad.

Esta última idea apunta inevitablemente hacia el hecho de que estrechamente relacionadas con la función señalizadora, las vivencias afectivas desempeñan también una *función reguladora*. Esta función consiste en que las vivencias afectivas intervienen en la regulación de la actividad, orientando, conduciendo y matizando la actuación del sujeto.

La función reguladora se produce en consonancia con la forma que en el sujeto, mediante la vivencia afectiva, se señaliza el objeto de esta.

Las vivencias afectivas que señalizan positivamente el objeto, regulan la actuación del sujeto en dirección al mismo, mientras que las vivencias afectivas que señalizan negativamente el objeto, regulan la actuación del sujeto en dirección contraria al mismo.

En el primer caso, el sujeto busca la proximidad del objeto de su vivencia, trata de alcanzarlo, manifiesta su preocupación por él, lo cuida, etc. En el segundo caso, trata de evitar el objeto, lo rechaza, le manifiesta hostilidad, etcétera.

Al mismo tiempo, la función reguladora de la vivencia afectiva se expresa en el matiz o tonalidad con que el sujeto actúa. La actuación del sujeto es diferente bajo la influencia reguladora de una vivencia positiva o negativa. Si es positiva, el sujeto puede manifestar entusiasmo, energía, vivacidad, etc. Por el contrario, si la vivencia es negativa, el sujeto puede expresar desdén, molestia, desasosiego, agresividad, etcétera.

Las cualidades generales de las vivencias afectivas se determinan en función de la forma en que la vivencia se relaciona con los polos agradable y desagradable. Estas cualidades son generales en el sentido de que en cualquier vivencia afectiva se manifiesta una de ellas:

La *cualidad positiva* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta se vincula al polo de lo agradable. Por ejemplo, la alegría, el entusiasmo, el optimismo.

La *cualidad negativa* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta se vincula al polo de lo desagradable. Por ejemplo, el odio, la tristeza, la apatía, el pesimismo.

La *cualidad ambivalente* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta se vincula a la vez con los polos agradable y desagradable.

Las vivencias afectivas ambivalentes surgen de las complejas relaciones que el hombre establece durante su vida entre los objetos y sus necesidades.

La actividad humana es polimotivada, es decir, puede responder a más de un motivo como concreción de las necesidades, pues como se sabe, el motivo es el objeto de la actividad reflejada subjetivamente por el individuo. En las complejas condiciones de la vida social, el sujeto puede mantener diversas relaciones con un objeto en función de necesidades contrapuestas. El reflejo de las relaciones que el individuo establece entre necesidades de carácter contradictorio o en conflicto y el objeto se expresa subjetivamente en una vivencia afectiva ambivalente. Un ejemplo de vivencia afectiva ambivalente son los celos (en las que se funden con variados matices el amor y el odio).

La *cualidad indefinida* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta no se vincula con el polo agradable ni con el desagradable. Por lo general, cuando en el sujeto se manifiestan vivencias afectivas con esta cualidad, ello ocurre en los momentos iniciales en que se refleja el vínculo entre el objeto y las necesidades sin poder todavía discriminar si dicho objeto será fuente de satisfacción o insatisfacción de las mismas. De esta manera, la expresión subjetiva del reflejo de esta relación no puede señalizarse como agradable, ni como desagradable o ambos polos.

La vivencia afectiva indefinida suele tener un carácter transitorio, pues con el desarrollo de la actividad, el sujeto logra determinar si la relación del objeto con su necesidad conducirá a su satisfacción, su insatisfacción o a estos dos estados a la vez. Con esto, la vivencia afectiva transforma su cualidad, deja de ser indefinida y pasa a ser positiva, negativa o ambivalente.

Por ejemplo, la relación inicial de un estudiante con una asignatura puede expresarse subjetivamente en él con una vivencia afectiva indefinida: la asignatura no le resulta ni agradable ni desagradable. Puede ocurrir que posteriormente, según el curso tome su relación con dicha asignatura, esta sea atractiva para él o la rechace.

La cualidad de una vivencia afectiva no es inmutable. No solo pueden cambiar de cualidad las vivencias afectivas indefinidas, sino también pueden transformar su cualidad las vivencias afectivas positivas, negativas y ambivalentes. Una vivencia positiva puede convertirse en negativa o ambivalente; una vivencia negativa puede devenir positiva o ambivalente; una vivencia ambivalente se puede transformar en positiva o negativa.

Los posibles cambios de cualidad en las vivencias afectivas están condicionados por causas objetivas y subjetivas, por los cambios que ocurren en el sistema de relaciones que establece el hombre con su mundo y por la actitud que asume ante esto.

Tipos de vivencias afectivas

En el hombre podemos encontrar distintos tipos de vivencias afectivas: los afectos, las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo, los estados de tensión, el tono afectivo.

Los *afectos* son vivencias afectivas sumamente intensas en su manifestación que se producen bruscamente, desorganizando la actuación del sujeto por un período breve, por lo que tienen un carácter situacional. Ejemplos de afectos son los estallidos de cólera, los arrebatos de alegría, la agitación del ánimo, la desesperación.

Los afectos aparecen bruscamente, de forma repentina, ya que surgen en relación con determinadas condiciones que ya ocurrieron u ocurren, cuando ya sucedió algo, ya sea un acontecimiento esperado o inesperado. Por ejemplo, una persona puede estar esperando o no una noticia desagradable, pero el afecto aparece solo cuando la noticia es recibida.

El afecto se produce en aquellas situaciones en las cuales, por causas objetivas o subjetivas, el sujeto no puede realizar una conducta adecuada. Si la posibilidad de una conducta adecuada se hace realidad para el individuo, el afecto no aparece. Ante una situación de extrema peligrosidad, el terror invade a la persona si ella no puede encontrar una salida adecuada a dicha situación.

El carácter desorganizado del afecto se expresa en el hecho de no poder reaccionar con una conducta adecuada, la persona pierde el control sobre sí.

Por su gran intensidad, los afectos constituyen las vivencias afectivas en las cuales son más ostensibles las manifestaciones fisiológicas. Por ejemplo, las alteraciones en el ritmo cardíaco y circulatorio, los espasmos musculares, el llanto y sudor intensos, etcétera.

A causa de las condiciones de su aparición y la intensidad de su manifestación, los afectos tienen una duración breve, son situacionales. El organismo no podría resistir la manifestación de este tipo de vivencia afectiva si ella tuviera una prolongada duración.

Las *emociones* son vivencias afectivas de moderada intensidad en su manifestación, que aparecen de forma relativamente brusca, pudiendo organizar o desorganizar la actuación del sujeto. Se expresan también por un período breve, pero su carácter situacional es diferente al del afecto. Ejemplos de emociones son la alegría ante un éxito, la tristeza ante un fracaso, el disgusto ante situaciones adversas, etcétera.

Aunque en las emociones encontramos señales de manifestaciones fisiológicas, estas últimas son menos notables que en los afectos y dan paso a una mayor riqueza y variedad en los movimientos expresivos (mímica y pantomima).

Las emociones pueden surgir ante situaciones que ya ocurrieron u ocurren y se manifiestan también como anticipación a la situación. Por ejemplo, una persona puede tener una emoción de miedo al atravesar por una situación de peligrosidad para ella; puede experimentar esa emoción incluso si ya pasó la situación peligrosa, tan solo de recordar a lo que se expuso; pero también puede tener la emoción de miedo ante la expectativa de tener que pasar por esa situación, ante la posibilidad del peligro.

Las emociones tienen carácter situacional, pero a la vez, encontramos en ellas una cierta generalización. Situacionales porque solo se producen en un determinado contexto, fuera de él no hay emoción. Retomando el ejemplo de la emoción de miedo, esta solo se manifiesta en aquellas situaciones que entrañan para el sujeto una determinada amenaza. Si esta situación no existe, la emoción de miedo no tiene lugar. Al mismo tiempo, las emociones implican una generalización en el sentido no de una generalización de la realidad, sino en el de que las propias emociones se generalizan. Podemos así hablar de una experiencia emocional determinada. Esto explica por qué diversas situaciones pueden provocar una misma manifestación emocional. Por ejemplo, la emoción de alegría puede surgir ante un éxito obtenido por la persona o por su colectivo de trabajo, ante un suceso satisfactoriamente relevante en la sociedad, etc. Dicho en otras palabras, la generalización en las emociones se manifiesta en que diferentes contenidos, distintos objetos de la vivencia afectiva del sujeto, provocan en él una determinada y común emoción. Así, en las emociones encontramos una generalización entre los objetos.

Las emociones pueden organizar o desorganizar la actuación del sujeto y también pueden activarlo o inhibirlo.

En algunos casos, una emoción contribuye a que la actuación del sujeto sea más adecuada, eficiente, alcance mejores resultados. Un estudiante que se prepara para un examen confiando en sus posibilidades, que se siente seguro de sí, experimenta un entusiasmo en la realización del examen que le ayuda a ejecutarlo satisfactoriamente, sin desánimo, enfrentando con optimismo las dificultades que se le presentan, alcanzando con cada dificultad vencida una satisfacción que lo estimula y lo sostiene en su ejecución. En este ejemplo se aprecia la función organizadora de la emoción.

En otros casos, la emoción provoca que la actuación del sujeto se entorpezca, se dificulte, no pueda desempeñarse al nivel de eficiencia adecuado y no se obtengan los resultados esperados. Si ante la situación de examen el estudiante experimenta una emoción de miedo, teme no aprobar, cada dificultad que se le presenta en el examen le parece un obstáculo insalvable, todo esto le crea una expectativa de fracaso que le dificulta y hasta le puede impedir responder correctamente. Con este ejemplo podemos observar la función desorganizadora de la emoción.

La función activadora de las emociones se manifiesta en un aumento de la movilización del sujeto a la actuación, mientras que la función inhibidora se aprecia en debilitamiento o disminución de la actuación.

Con dependencia de las circunstancias, una misma emoción puede desempeñar la función activadora o la inhibidora. Por ejemplo, un insulto a una persona puede provocarle una emoción de ira. Si esta emoción se manifiesta de forma activadora, el sujeto puede reaccionar con respuestas agresivas, ya sean verbales o físicas; pero si se manifiesta de forma inhibidora, puede dejar al individuo en la imposibilidad de reaccionar, ni física, ni verbalmente. Igualmente, la emoción de miedo ante un peligro inminente puede activar al sujeto haciéndolo enfrentarse al mismo o huyendo de él, pero también puede inhibirlo dejándolo como "petrificado", incapaz de hacer nada.

La clasificación de las emociones en organizadoras o desorganizadoras no es excluyente de su clasificación en activadoras o inhibidoras. Ambos criterios de clasificación se penetran recíprocamente en diferentes combinaciones de manifestación de la emoción en cuanto a su efecto en la actuación del sujeto. Así, una emoción puede organizar la actuación del sujeto, ya sea en forma activadora o inhibidora (si hace actuar con deficiencia al individuo cuando la acción pertinente es esta reacción o si el sujeto no reacciona y lo adecuado en determinadas circunstancias es esa respuesta). Del mismo modo, una emoción desorganizadora de la actuación de la persona, puede manifestarse activándola (si el sujeto actúa cuando no tiene que hacerlo o actúa mal) o inhibiéndola (si el sujeto no actúa cuando era necesario que lo hiciera).

Los *sentimientos* son vivencias afectivas de paulatina aparición, que organizan la actuación del sujeto, existen por un período relativamente prolongado y tienen un carácter generalizador. Ejemplos de sentimientos son el amor al trabajo, a la patria, a los hijos, a la ciencia; el odio a la explotación, a la discriminación racial, a la deshonestidad, etcétera.

Los sentimientos aparecen más tardíamente que los afectos y las emociones y surgen en gran medida sobre la base de estas últimas. La aparición de este tipo de

vivencia afectiva ocurre como resultado del surgimiento de un nuevo tipo de generalización que transforma a las emociones en sentimientos.

Al tratar sobre las emociones observamos que aunque son situacionales, ellas implican ya una cierta generalización, consistiendo esta última en una generalización entre los objetos. Es así como encontramos la manifestación de un mismo tipo de emoción vinculada a objetos diferentes. Por ejemplo, un sujeto puede tener emociones agradables con diferentes personas en ciertas circunstancias que conforman una situación satisfactoria o gratificante para él, a pesar de no existir una relación afectiva sostenida con esas personas.

Cuando ocurre que por circunstancias objetivas y subjetivas el vínculo emocional con un objeto se consolida, se fortalece, se sistematiza, entonces se forma una vivencia afectiva mucho más estable y generalizada con respecto a ese objeto: un sentimiento. En el ejemplo anterior, si por determinados motivos las emociones agradables del sujeto se vuelcan enfáticamente sobre una persona, se fortalece la relación afectiva positiva con ella, así puede surgir un sentimiento, ya sea de amor, de amistad u otro similar.

Así, los sentimientos son generalizados, pero generalizados en un objeto y no entre ellos como ocurre en las emociones. Una emoción puede producirse en relación con los más variados objetos, pero un sentimiento siempre lo es hacia algo o alguien que lo hace distintivamente peculiar. Podemos hablar de una emoción de placer referida a distintos contenidos, pero no podemos referirnos al sentimiento de amor a la patria si no lo hacemos con respecto a ese contenido.

La diferencia entre los sentimientos y las emociones en su carácter generalizador lleva implícita otra diferencia entre ambos tipos de vivencias afectivas: los sentimientos trascienden la situación, no son situacionales como las emociones; ellos son más estables. Por ejemplo, cuando desaparecen las situaciones que hicieron surgir en un sujeto emociones agradables con distintas personas, con las cuales no tiene un vínculo afectivo sostenido, en él no se conservan estas vivencias afectivas hacia dichas personas. Pero si en el sujeto aparece un sentimiento (de amor, de amistad, de camaradería, etc.) hacia determinadas personas, esta vivencia afectiva con respecto a esas personas puede mantenerse en él aunque ya no se encuentre en una situación de interacción con ellas.

Variados ejemplos pueden mostrar el carácter no situacional, la estabilidad de los sentimientos: una persona hacia la que se tiene un sentimiento de cariño puede irse lejos, la separación puede ser durante considerable tiempo, se pierde el contacto con ella por un extenso período y no obstante no se deja de quererla; un trabajador amante de su trabajo, por la avanzada edad o por enfermedad se retira de la actividad laboral y a pesar de esto continúa amando su trabajo.

La estabilidad de los sentimientos no deben entenderse necesariamente de forma absoluta, ella puede ser relativa. Los sentimientos se forman durante la vida del individuo en consonancia con las condiciones concretas en las que transcurre su existencia, pero también pueden modificarse cuantitativa y cualitativamente, llegando incluso a desaparecer por diversas causas objetivas y subjetivas. Por ejemplo, debido a un mal trabajo pedagógico, a reiteradas y continuas frustraciones en el estudio, por no poseer las características de personalidad necesarias o con el desarrollo suficiente para sobreponerse a las adversidades que se le pueden presentar a un joven en su actividad de estudio, el sentimiento de amor que él tenía hacia

esa actividad puede disminuir en intensidad y hasta trocarse en un sentimiento de rechazo, de odio a estudiar.

Por supuesto que la modificación en sentido contrario también puede ocurrir: si se lleva a cabo una bien orientada labor pedagógica, se contribuye a formar las adecuadas características de personalidad en el joven, se le estimula, etc., puede lograrse que aunque en él existía una indiferencia o un rechazo respecto al estudio, se le forme y desarrolle el sentimiento de amor hacia este último.

Al ser los sentimientos mucho más estables que las emociones, al no ser situacionales, ellos guardan una conexión mucho más estrecha con la personalidad.

En su calidad de fenómenos afectivos, los sentimientos forman parte de los aspectos inductores de la regulación psíquica que a causa de su estabilidad contribuyen a formar las orientaciones de la personalidad hacia diversas esferas de actividad y de este modo organizan la actuación del sujeto.

La posibilidad de organizar la actuación del individuo puede manifestarse en cualquier sentimiento, pero esto se aprecia claramente en aquellos sentimientos que por su marcado contenido histórico-social constituyen el nivel superior de desarrollo de las vivencias afectivas en el hombre. Entre estos sentimientos superiores podemos señalar los sentimientos morales o éticos (vinculados a las normas y valores morales de la sociedad: la honestidad, la justicia, la responsabilidad, etc.), los sentimientos estéticos (vinculados fundamentalmente a la obra artística del hombre y a la apreciación estética de otras manifestaciones sociales y de la naturaleza: lo bello, lo trágico, lo sublime, etc.), los sentimientos intelectuales (vinculados al proceso y resultado de la cognición humana: la duda, el asombro, la perplejidad, la seguridad en el conocimiento, etcétera).

Un ejemplo de cómo el sentimiento organiza la actuación del sujeto se observa en los sentimientos morales. La persona poseedora de sentimientos de honestidad, de justicia, de camadería, asume actitudes consecuentes con dichos sentimientos, se conduce de forma honesta, valora justamente las situaciones y conducta de los demás, brinda su ayuda, su apoyo a quienes lo rodean, y al mismo tiempo, repudia todas aquellas manifestaciones contrarias a sus sentimientos.

A pesar de las diferencias que se han señalado entre los sentimientos y las emociones, entre ambos existe una estrecha unidad.

Por una parte, los sentimientos se forman sobre la base de las emociones, si se fortalecen las relaciones emocionales con determinado objeto, esto puede conducir a su cristalización en un sentimiento.

Por otra parte, los sentimientos encuentran en las emociones una vía de expresión. Por ejemplo, el sentimiento de amor hacia el estudio puede manifestarse emocionalmente de forma diferente (positiva o negativa), lo que depende de la situación. Un alumno amante del estudio tendrá emociones positivas como la alegría, la dicha, si realiza los estudios a los que aspiraba, estudia en la medida que él desea, obtiene resultados acordes con los que esperaba en función del esfuerzo realizado y de la preparación que creyó alcanzar. Pero si la situación que confronta con el estudio es contraria a la descrita, entonces su sentimiento de amor hacia el estudio se manifestará en emociones negativas como pueden ser la ira, la indignación.

Un caso análogo encontramos en el sentimiento de amor maternal. La madre adora a su hijo. Este sentimiento se expresa en emociones positivas, como puede

ser la de alegría porque el niño hizo algo gracioso. Pero también la madre puede tener emociones negativas con el hijo, como la de enojarse con él por comportarse incorrectamente. Aunque se enojó con él (emoción) ella no dejó de quererlo en ningún momento (sentimiento).

El que se pueda experimentar una emoción opuesta a un sentimiento (el estudiante se molestó con el estudio realizado aunque ama el estudio, la madre se enojó con el hijo aunque lo quiere) no indica que la emoción contradice el sentimiento o viceversa. Lo que se demuestra es que tras la estabilidad de los sentimientos se descubre el carácter situacional de las emociones. Dicho en otras palabras, aunque el sujeto posea sentimientos (que son estables), no por eso deja de tener también emociones (que son situacionales).

Los *estados de ánimo* son vivencias afectivas de poca intensidad en su manifestación, relativamente estables, que matizan a la personalidad y su actuación dándole un cierto colorido o calor afectivo. El mantenerse con buen humor, con optimismo, bien dispuesto o sentirse abatido, pesimista, aburrido, son ejemplos de estados de ánimo.

El estado de ánimo surge de acuerdo con que el individuo tenga vivencias satisfactorias o no, según las características de su personalidad, de las condiciones, hechos, acontecimientos, circunstancias y relaciones a través de las cuales transcurre su vida cotidiana. Si en el curso de las actividades y relaciones que el sujeto despliega, estas marchan favorablemente a sus expectativas, no aparecen contratiempos, frustaciones, que desde el punto de vista personal resulten con un nivel significativo de importancia para el sujeto, el estado de ánimo se polariza como positivo; mientras que si ocurre lo contrario se polariza negativamente.

En la manifestación del estado de ánimo influyen considerablemente las características de personalidad ya formadas en el individuo. Por ejemplo, si la persona se caracteriza por tender hacia la valoración negativa, ella tendrá una propensión mayor hacia la manifestación de estados de ánimo también negativos. Así, se caracteriza por apreciar las cosas peores de lo que son, si se inclina a esperar que lo que le pueda acontecer le resulte desfavorable o no ocurra todo lo bien que se podía desear; si considera que los obstáculos, las dificultades y los problemas a los que se enfrenta son mucho más complejos y de una envergadura mayor de lo que en realidad son, esta persona será mucho más propensa al pesimismo y a la apatía.

Si a la inversa, el individuo se caracteriza por no amilanarse ante los problemas y las dificultades, que siempre se debe luchar por vencerlos, si los obstáculos y contratiempos para él resultan acicates a la actuación, pues no considera que halla nada insalvable hasta que no se agotan todas las posibilidades y recursos en la consecución de un fin, si se orienta a esperar siempre lo mejor, que las cosas salgan bien, apreciar el lado bueno de los acontecimientos y las personas, entonces este individuo se caracteriza por tender hacia la valoración positiva y en él existirá una propensión alta a manifestar estados de ánimos positivos como el optimismo y el entusiasmo.

Los *estados de tensión* son vivencias afectivas que surgen ante situaciones que al sujeto le resultan muy difíciles, de peligro o por sobrecargas físicas o psíquicas.

La intensidad y la duración de las situaciones de tensión (de estrés) son variables, pero en los estados provocados por ellas es característica la ansiedad o angustia del sujeto.

Las manifestaciones de la ansiedad varían de acuerdo con los intensos y prolongados que sean los estados de tensión. Cuando el estado de tensión es considerablemente significativo, las manifestaciones de la ansiedad suelen traducirse en una desorganización de la conducta en mayor o menor magnitud, que puede oscilar entre una excitación generalizada (movilidad excesiva, movimientos descontrolados, alteraciones en el lenguaje, en el pensar, etc.) y una inhibición generalizada (pasividad, inactividad, no se atina a actuar, a expresarse, a pensar, etc.). También se producen irregularidades fisiológicas (digestivas, respiratorias, cardiovasculares, etcétera).

En los estados de tensión que no son de mucha envergadura, la ansiedad se expresa en diversas alteraciones en el sujeto, aunque estas se manifiestan con más sutileza. Pueden apreciarse, por ejemplo, dificultades en la regulación consciente de las actividades, como es el caso de tener el propósito de hacer una cosa y no obstante hacer otras que no son las adecuadas en consonancia con sus intenciones. En estos casos suele ocurrir que el sujeto al darse cuenta del error, al tratar de enmendarlo incurra nuevamente en él sin poder evitarlo: un estudiante ducho en el cálculo, bajo un estado de tensión, al efectuar un cálculo que normalmente podría hacer sin gran dificultad, comete una equivocación en el procedimiento que le impide hallar la solución y al tratar reiteradamente de subsanar el error en el procedimiento, no puede evitar incurrir nuevamente en él. Con un estado de tensión el individuo puede presentar: dificultades para aplicar su pensamiento, tener errores mnémicos, equivocaciones verbales, reacciones inadecuadas a algunos estímulos, limitaciones perceptuales, etcétera.

En los estados de tensión que no son de tanta envergadura también ocurren cambios fisiológicos en el sujeto, aunque puede que casi no se manifiesten o que no sea fácil darse cuenta de que ocurren.

La magnitud que alcance un estado de tensión en una persona o el que un sujeto experimente un estado de tensión y otro sujeto no, a pesar de estar ambos inmersos en la misma situación, no depende solo de la propia situación de tensión, sino también de la personalidad de quien se enfrenta a la situación.

Las características de personalidad ya formadas intervienen con un considerable peso en el hecho de que en un individuo aparezca o no un estado de tensión, así como la dimensión que este alcance en el caso de que ocurra. Así, un individuo con un fuerte dominio sobre sí mismo, con una experiencia acumulada que le posibilita enfrentar situaciones difíciles, complejas, variadas e inesperadas, debe ser menos propenso a tener este tipo de vivencias afectivas que otra persona que no tiene desarrolladas suficientemente estas características.

El *tono afectivo* es una vivencia afectiva que se experimenta por el sujeto como algo que existe fuera de él. Es decir, el tono afectivo se manifiesta en el sujeto como si fueran los propios objetos de la vivencia los que poseen valor afectivo y no que este valor afectivo le es conferido por el sujeto en consonancia con la forma con que el objeto que se relaciona con sus necesidades. Por ejemplo, cuando se expresa "un libro interesante", "un trabajo aburrido", "una persona agradable", "una música molesta", etc., no son el libro, el trabajo, la persona o la música los que poseen en sí mismos la característica afectiva con la cual los distinguimos, sino que esta le es dada por la persona; esto se demuestra cuando observamos cómo un mismo contenido suscita un todo sensitivo diferente en distintas personas: el libro que a uno le

pareció interesante, a otro le resultó monótono; mientras que para algunos una persona es agradable, para otros es antipática; el mismo trabajo que resulta aburrido para ciertas personas, es fascinante para otras; la música que molesta a unos, puede ser sumamente placentera para otros.

Aunque el tono afectivo es una vivencia subjetiva, está condicionado objetivamente. Este condicionamiento puede estar dado por características propias de los estímulos, por influencia histórico-social y por experiencia individual.

Un ejemplo de condicionamiento por las características propias del estímulo lo observamos en que algunas magnitudes de estímulos (sonoros, luminosos, térmicos, etc.) hacen que estos resulten desagradables, molestos para el ser humano.

La influencia histórico-social en el condicionamiento del tono afectivo se aprecia, por ejemplo, en que determinadas comidas, por su sabor y olor son altamente apreciadas por algunos pueblos (por tradición o costumbre), mientras que otros pueblos rechazan ese tipo de comida.

Finalmente, la incidencia de la experiencia individual en el condicionamiento del tono afectivo se manifiesta en cómo, según las experiencias vividas, la educación familiar recibida, el desarrollo de la sensibilidad, etc., se van conformando en cada persona determinadas valoraciones o apreciaciones afectivas con respecto a algunos estímulos. Por ejemplo, algunas personas no soportan el ruido de la fricción del cristal, mientras que para otras este último no resulta significativo.

Actividad volitiva de la personalidad

El problema de la actividad volitiva, o como tradicionalmente se le ha llamado y aún se le denomina, el problema de la voluntad, no es reciente ni nuevo y ha recabado siempre de una especial atención.

Desde hace bastante tiempo se ha tratado de explicar esa posibilidad humana de actuar libremente, de una forma consciente, en la consecución de objetivos que el hombre mismo se plantea en sus planes de acción, proyectos y aspiraciones para el futuro mediato o inmediato, sobreponiéndose a las dificultades que se le pueden presentar provenientes del mundo externo y que pueden obstaculizar el logro de sus objetivos, y también al surgimiento de obstáculos de naturaleza interna: tendencias, inclinaciones o deseos contrapuestos al logro de los objetivos conscientemente planteados, contra los que el hombre se enfrenta sosteniendo en ocasiones una ruda lucha interior para vencerlos.

¿Por qué el hombre no se deja llevar por estas inclinaciones tan fuertes, logra vencerlas y así llega al objetivo, mientras que en otros casos se produce la renuncia al objetivo y el sujeto, por decir así, se deja llevar por inclinaciones opuestas?

Estas manifestaciones psíquicas del hombre indudablemente llamaron poderosamente la atención y se buscó una explicación de las mismas.

Sin embargo, aunque la búsqueda de la explicación de los fenómenos que conocemos como actividad volitiva o voluntad se efectuó desde hace mucho, la posibilidad de su comprensión y concepción verdaderamente científica no se pudo obte-

ner durante considerable tiempo y aún actualmente en la psicología no marxista encontramos concepciones sobre la voluntad que no son verdaderamente científicas.

El problema que aún hoy subsiste en relación con la voluntad, tiene sus antecedentes en la posición filosófica idealista.

Para el metafísico idealista la voluntad es una voluntad libre y el reconocimiento de la libertad volitiva es para él, al fin y al cabo, igual o lo mismo que la negación de la determinación objetiva de la conducta humana, es decir, que los actos del individuo no están condicionados por nada fuera de él y dependen de su libre voluntad. Los idealistas intentan mostrar que la causa principal de los cambios que efectúa el hombre en la naturaleza y en la sociedad es su libre albedrío, su conciencia.

El hecho cotidiano de que el individuo ejecuta actos anteriormente pensados por él, que toma decisiones que lo orientan en su actividad cuando las pone en práctica, atestiguaría, según el criterio de los idealistas, que el espíritu, la conciencia y la voluntad son independientes de la materia y que esta se halla sometida al espíritu. Para los idealistas, por lo tanto, la causa última de la conducta humana está en algo dado interiormente e inherente al hombre mismo, en su voluntad.

Como puede apreciarse en esta concepción, los comportamientos, actuaciones, decisiones y elecciones del hombre están condicionados, desde "dentro", por el hombre mismo, sin que exista una causa externa que los determine.

Sin embargo, considerar la libre voluntad del hombre la causa inicial e independiente de sus acciones volitivas significa poner tales acciones fuera de las dependencias causales del mundo material y reconocer que se encuentran al margen de las leyes objetivas de la realidad. Esta conclusión es idealista y no puede ser aceptada por la ciencia.

La falta de solidez de esta concepción se pone de manifiesto fácilmente si se hace un análisis científico de la actividad volitiva. La ciencia psicológica no niega que la causa más próxima e inmediata de la actuación volitiva es la decisión tomada por el sujeto, pero en este caso se entiende que el tomar una decisión no es un acto espiritual independiente de otras causas cualesquiera y que manifiesta únicamente la libre voluntad del hombre como dicen los idealistas. Al igual que todos los procesos psíquicos, el hecho de tomar una decisión siempre está condicionado por causas objetivas, aparece en el proceso en que se refleja el mundo objetivo y tiene una base material.

La actividad del hombre se determina por sus condiciones y por su régimen de vida, de lo que depende la formación de su personalidad y de sus características individuales. La manera de vivir y las circunstancias en que se encuentran los individuos están condicionadas causalmente por las leyes objetivas de la realidad, por esto, cualquier acto espiritual que parece independiente de lo que se desarrolla en la realidad objetiva, de hecho es uno de los casos particulares de la conexión causal de los fenómenos del mundo objetivo.

Las acciones volitivas no pueden servir de demostración de que la materia está regida por el espíritu, sino por el contrario, testifican que los denominados actos espirituales están condicionados por las leyes del mundo material.

La psicología científica, al mismo tiempo que confirma que la voluntad está determinada por una causa, no niega que el individuo pueda tomar y realizar sus

decisiones de una manera libre, pero entendiendo esta libertad de una manera materialista, es decir, lo que señalara F. Engels acerca de que la libertad no es más que el reconocimiento de lo que es necesario.

Para conocer la naturaleza y esencia de la actividad volitiva desde el punto de vista psicológico, se debe partir de la idea inicial de que todo fenómeno psíquico a la vez que constituye un reflejo de la realidad, posibilita regular la actividad del sujeto en esa misma realidad.

La regulación psíquica de la actividad de la personalidad (tanto en su forma inductora como ejecutora) puede ocurrir a nivel consciente o no consciente y en consecuencia, la actividad del sujeto puede ser voluntaria o involuntaria respectivamente.

La comprensión de la actividad volitiva requiere del análisis de estos dos niveles de regulación y de actividad a partir de la forma inductora de regulación.

La actividad involuntaria no está carente de regulación, sino que esta no es consciente. Esto quiere decir que el sujeto no es consciente del motivo de su actuación ni de la finalidad que persigue con la misma, no puede prever las consecuencias de su actuación. La actividad involuntaria se evidencia en que el hombre actúa impulsivamente, careciendo de un plan preciso para actuar.

La actividad voluntaria puede tener por inductor un motivo consciente o no consciente, pero siempre está encaminada hacia un fin u objetivo que es consciente para el sujeto, ya que constituye una imagen anticipada del resultado de su actuación. En el caso en que el motivo como tal no es consciente, no está completamente al margen de su conciencia, pues en el planteamiento del objetivo final de su actuación, el motivo encuentra su expresión consciente como motivo-objetivo o motivo-fin.

Sobre la base de esta distinción entre la actividad involuntaria y voluntaria, ¿dónde se enmarca entonces la actividad volitiva?

La actividad volitiva es justamente una forma particular, especial y desarrollada de la actividad voluntaria.

En correspondencia con las condiciones histórico-sociales concretas de vida del hombre, heterogéneas y con diferentes niveles de complejidad, las actividades de carácter voluntario que el hombre realiza también son heterogéneas y con diferente nivel de complejidad.

Cuando la actividad del hombre implica para este una toma de conciencia del fin a través del cual se puede lograr satisfacer el motivo (consciente o no consciente), lo que lleva al sujeto a tener conciencia de las condiciones en que la actividad se debe realizar, es decir, la representación previa de lo que se debe hacer, tal actividad es voluntaria; pero si además de esto, el hombre debe efectuar reflexiones y tomar decisiones, debe decidir entre varias alternativas posibles y elegir, cuándo debe vencer obstáculos, ya sean de naturaleza externa o interna, poniendo con tensión sus posibilidades energético-funcionales tanto psíquicas como físicas en un esfuerzo por la consecución del fin, entonces estamos en presencia de una actividad volitiva.

Al ser la actividad volitiva una expresión o manifestación de la regulación inductora, constituye una manifestación de la esfera afectiva del hombre y en particular de su esfera motivacional. En este sentido, según S.L. Rubinstein la voluntad como conjunto de deseos —organizada de determinada manera— que se

manifiestan en la conducta, en la regulación de las acciones, concierne a la regulación inductora, no a la ejecutora, que es de la que se trata cuando se diferencian las acciones y los movimientos voluntarios de los involuntarios. En el plano de la regulación inductora, la voluntad denota el paso de las necesidades como estímulos de acción inmediata a los motivos o incentivos de la conducta conscientes, aceptados por el hombre, valorados desde el punto de vista de las normas e intereses sociales.

La actividad volitiva, la voluntad, no es algo extraño y ajeno a los restantes fenómenos de la psiquis humana, no es ninguna "esencia interior" contrapuesta a la realidad, ya que la voluntad es un nivel de desarrollo de la propia esfera motivacional del hombre, que en el proceso de interacción con la realidad, al reflejar esta, regula su actividad.

Así entendemos por *actividad volitiva* una forma especial, superior y desarrollada de la actividad voluntaria del hombre, caracterizada por la realización de esfuerzos para vencer obstáculos, tanto externos como internos, avalados por la reflexión y toma de decisión del sujeto.

Cualquier manifestación volitiva del hombre, como veremos más adelante, posee una cierta estructura en la que se aprecian fases que indican que constituye un proceso a desplegar por el hombre y que posee una dimensión temporal relativamente prolongada, implicando un cierto "trabajo psíquico" que no puede producirse como un "corte" en el desarrollo de la actuación del sujeto.

Con el uso del término actividad se comprende precisamente la naturaleza de que lo volitivo discurre o transcurre en una sucesión ininterrumpida ya lineal, en un solo sentido, o con desviaciones, retrocesos y nuevos derroteros, en fin como un verdadero proceso provocado por un motivo y encaminado hacia un objetivo. Cuando en este proceso, como es frecuente por el carácter sumamente complejo de la vida social del hombre, el motivo y el objetivo no coinciden, como ocurre cuando en la realización de una actividad es necesario alcanzar objetivos parciales que no tienen un motivo particular, sino que se "nutren" del motivo general de la actividad para el logro del objetivo parcial, a través del cual se aspira a alcanzar el objetivo o fin general o motivo-fin, nos referimos a una acción volitiva.

En este caso, la actividad en que se enmarca la acción como componente de la misma no tiene que ser necesariamente de naturaleza volitiva aunque sí voluntaria, en la que para alcanzar algunos de los objetivos parciales, la actuación tiene que alcanzar el nivel volitivo de regulación.

Un ejemplo de lo que se acaba de exponer lo podemos observar en la actividad de estudio. Esta actividad siempre obedece a algún motivo (sea o no consciente) y posee su objetivo final, general, que por supuesto es consciente, por lo que esta actividad es voluntaria. Puede que para el alumno, todo lo que abarca el estudiar algunas asignaturas no conlleve un esfuerzo volitivo, siendo las acciones de estudio de estas asignaturas de carácter voluntario. Pero tal vez para estudiar otras asignaturas el alumno tiene que realizar un considerable esfuerzo, sobreponerse a su inclinación a no estudiar esas asignaturas (ya sea porque no le gustan, le resultan desagradables, las rechaza, no tienen sentido para él u otras posibles causas). En este caso se aprecia una puesta en juego de la voluntad del sujeto, es decir, despliega acciones volitivas. De este modo, aunque la actividad de estudio como tal no es de naturaleza volitiva para el alumno, sí despliega acciones volitivas.

Cuando el motivo y el objetivo coinciden, como ocurre cuando el papel del objetivo general lo realiza un motivo consciente, que se convierte debido a este carácter consciente en un motivo-fin o motivo-objetivo, entonces hablamos de actividad volitiva. En este caso pueden ocurrir dos situaciones: una, que la actividad esté compuesta por una sola acción y por lo tanto acción y actividad se funden, por lo que se denomina todo el proceso actividad volitiva; la otra, que la actividad esté formada por diversas acciones que sean todas de naturaleza volitiva y que por consiguiente la actividad en su conjunto sea también volitiva.

Estructura de la actividad volitiva

¿Cuáles son las fases que conforman la estructura de la actividad volitiva? En términos generales, las fases de la actividad volitiva son: fase de aparición del motivo y el establecimiento del objetivo o fin, fase de reflexión, fase de decisión, fase de ejecución.

Ya sabemos que no existe actividad inmotivada. Por lo tanto, la actividad volitiva tiene que iniciarse necesariamente a partir de algún aspecto inductor, de un motivo, independientemente de la forma psicológica concreta en que este se manifieste (aspiración, ideal, convicción, etc.). Como el motivo se relaciona siempre con un cierto objeto material o ideal que se desea o aspira a alcanzar, el surgimiento de este motivo lleva aparejado el de un objetivo o fin a través del cual el sujeto encuentra la posibilidad de satisfacer el motivo, y por consiguiente, la necesidad subyacente.

El establecimiento de este proceso, expuesto simplificadamente para resaltar en él sus aspectos más significativos, en realidad puede ser muy complejo. Por ejemplo, el sujeto desde el mismo momento que se plantea el objetivo, puede considerar si le será verdaderamente posible alcanzarlo o no y así puede suceder que ya desde este momento la actividad empiece a desarrollarse bajo una gran presión interna, pues el sujeto se impone una tarea de la que tiene vivencia como difícil y hasta con pocas posibilidades de éxito, pero que se empeña en tratar de cumplir; puede suceder en otros casos que el sujeto inhiba esta actividad, a pesar de que tal vez el objetivo le resultara muy grato de poderlo alcanzar, pero estima que no será oportuno en ese momento, empeñar la "batalla" por él, y en este caso, se opondrá a sus propios deseos personales; en fin, pueden darse situaciones bastante complicadas en esta primera fase de la actividad volitiva.

Hemos hablado de primera fase de la actividad volitiva en el sentido de que en ella ocurre el surgimiento del motivo y el planteamiento del objetivo. Al tratarse de una actividad volitiva, por su carácter consciente ya lleva implícita una cierta reflexión por parte del sujeto. Por lo tanto, la segunda fase "nace" dentro de la primera; pero la reflexión del sujeto abarca aspectos más amplios.

La reflexión incluye: los medios adecuados para lograr el fin, la valoración de los posibles procedimientos a seguir y entre los que debe elegir, el análisis de los pro y los contra, las ventajas y las desventajas, etc. La reflexión del sujeto no solo tiene en cuenta los posibles obstáculos externos y cómo salvarlos, sino muy

particularmente los posibles "obstáculos internos", es decir, otros deseos, tendencias, aspiraciones, etc., que pueden poseer para la personalidad una considerable importancia y significación pero que están orientados en sentido opuesto al del objetivo conscientemente planteado por el sujeto y hacia el que tiende, ya sea por el reconocimiento de su valor social, por obligación, o por deber, que el desarrollo moral de su personalidad lo hace aceptar como algo que le es necesario e importante alcanzar, pero a la vez no se puede desprender de otras incitaciones que son contrarias: la presencia de estos "obstáculos internos" en el sujeto es lo que se conoce como lucha o conflicto de motivos.

El individuo con un adecuado desarrollo de su voluntad, en aras de objetivos socialmente valiosos, debe ser capaz de vencer la resistencia interna de sus conflictos motivacionales.

En el transcurso de la actividad volitiva, el conflicto de motivos puede presentarse o no, pero en realidad, la existencia o no de conflicto motivacional no constituye una característica necesaria de la actividad volitiva.

En el sujeto se puede presentar el conflicto de motivos y en estas condiciones la actuación volitiva debe ir encaminada a su solución, venciendo la resistencia interna de las tendencias contrapuestas; de esta forma, el conflicto de motivos y la necesidad de su solución no es una "señal" de voluntad, sino de algo que exige la aplicación de esta.

Por otra parte, si en el sujeto encontramos una estructuración jerárquica de su esfera motivacional en la que las motivaciones dominantes constituyen verdaderas tendencias orientadoras de su personalidad, es decir, motivos que realmente orientan a la personalidad hacia objetivos que son esenciales en su vida, el sujeto se encuentra en condiciones de enfrentar otros tipos de motivaciones, que aunque actúan inductivamente, él es capaz de subordinarlas sin un esfuerzo volitivo notable, lo que le permite la canalización de su inducción volitiva hacia otras cuestiones que requieren una mayor puesta en tensión volitiva.

La fase de reflexión culmina en la fase de decisión. La toma de decisión puede producirse de formas diferentes, en consonancia con el desarrollo que ha tenido la actividad volitiva.

En ocasiones la toma de decisión no resalta de forma especial, lo que ocurre cuando la actividad volitiva se ha desenvuelto sin grandes dificultades, ya que el sujeto, aunque ha tenido que realizar un cierto esfuerzo volitivo, no ha tenido que enfrentar fuertes ni muy disímiles resistencias externas o internas.

En otros casos, la toma de decisión se destaca por ser consecuencia de un arduo trabajo interno, de una reflexión del sujeto ante las disyuntivas de la situación por su heterogeneidad, sus cambios, sus contradicciones, etc. En estas condiciones la decisión conlleva una reestructuración valorativa y puede manifestarse en el propósito del sujeto de cambiar la situación de acuerdo con la posición que asuma en relación con ella o en el propósito del sujeto de modificar su posición con respecto a la situación. En ambas variantes de decisión se propicia una orientación más precisa para el desarrollo de la actuación, pues se busca la manera de desplegar la actuación de la forma más adecuada posible para la consecución del objetivo.

Finalmente, puede pasar también que aún después de una profunda y prolongada reflexión, cada uno de los motivos en conflicto conserven su fuerza. En este caso ninguna de las motivaciones que actúan en el sujeto ha quedado eliminada o

ha perdido realmente fuerza dinámica. Cuando esto ocurre la decisión es tomada ante la necesidad de resolver el conflicto en una u otra dirección, pero como los restantes motivos no han sufrido una subordinación realmente efectiva, tanto la toma de decisión como la posterior ejecución se producen mediante un gran esfuerzo volitivo.

Por último, después de la decisión se produce la fase de ejecución, que puede ser más o menos compleja en función de múltiples circunstancias.

En la ejecución pueden producirse variadas situaciones, tales como: la puesta en práctica de la decisión tomada hasta llegar al objetivo a pesar de los obstáculos nuevos que puedan surgir; puede ocurrir que en la ejecución el sujeto enfrente nuevas dudas o vacilaciones en si verdaderamente la decisión tomada fue la correcta, si analizó debidamente la situación, si está ejecutando la decisión tomada tal y como debe ser; puede cuestionarse si realmente el objetivo que persigue le es necesario o no; puede también suceder que por determinadas circunstancias significativamente adversas al sujeto tenga que reconocer que no puede ejecutar hasta el final a pesar de su fuerte motivación para alcanzar el objetivo, de modo que el sujeto tiene que realizar un esfuerzo volitivo para renunciar a un objetivo que le es preciado; etcétera.

El análisis de las posibles relaciones entre las fases en la estructura de la actividad volitiva permite arribar a una importante consideración general: la actividad volitiva no es un simple proceso lineal, sino que puede sufrir detenciones, regresiones, desviaciones y hasta omisiones de fases. Por ejemplo, el sujeto al ejecutar puede dudar de la decisión que tomó, de su capacidad de reflexión, de si el objetivo que se planteó es lo que él desea de verdad alcanzar y puede entonces regresar a cualquiera de estas fases; puede que después de tomada la decisión los motivos relegados forzadamente a un plano secundario o subordinado cobren fuerza nuevamente, se detenga la posible ejecución y el sujeto se sumerja en nuevas y más difíciles reflexiones; etcétera.

Los movimientos en el seno de la estructura de la actividad volitiva evidencian que esta actividad no puede ser analizada de una forma simplista y mecánica, sino que es preciso tener en cuenta su carácter complejo y su naturaleza dialéctica.

Cualidades volitivas de la personalidad

El conocimiento sobre la actividad volitiva no se agota con el estudio de sus características efectuadas hasta aquí, sino que es necesario saber cómo se instaura lo volitivo en el nivel de regulación psíquica que es la personalidad.

Con dependencia de las condiciones concretas en que transcurren las actividades del hombre durante su vida, puede ocurrir la consolidación y generalización de las manifestaciones de la actividad volitiva. Esta consolidación y generalización de las manifestaciones de la actividad volitiva conduce a la formación de *cualidades volitivas de la personalidad*. Estas cualidades se expresan en las formas en que el sujeto realiza distintas actividades cuando estas alcanzan el nivel volitivo.

Entre las cualidades volitivas de la personalidad se destacan: la independencia, la decisión, la perseverancia y el autodominio.

La *independencia* consiste en que el sujeto puede determinar su actuación a partir de sus propias motivaciones y conocimientos, es capaz de regular su conducta por sí mismo, tomando en consideración las circunstancias en que tiene que actuar y las influencias externas que inciden sobre él, pero sin dejarse llevar por ellas. El individuo que se caracteriza por ser independiente no ignora o rechaza arbitrariamente las opiniones de los demás, sino que las considera sometiéndolas a un proceso de análisis valorativo y sobre la base de sus puntos de vista determina cuál será su actuación. La persona independiente efectúa sus reflexiones de acuerdo con sus propios criterios, toma decisiones por sí mismo y las ejecuta tratando de hacerlo también con sus propios recursos.

Contraria a esta cualidad es la *dependencia*. Manifestaciones de esta cualidad son la insuficiencia de criterios y puntos de vista propios, por lo que al sujeto le resulta difícil reflexionar, tomar decisiones y llevar a cabo la ejecución de la actividad cuando no existe una ayuda de los demás.

La *decisión* se caracteriza porque el sujeto se muestra seguro de sí y de lo que hace, tiene iniciativa y no padece de dudas o vacilaciones injustificadas o innecesarias. El individuo decidido es aquel que toma sus decisiones y se propone cumplirlas con firmeza, trazándose con claridad los derroteros y formas de su actuación.

Esta cualidad encuentra su opuesto en la *indecisión*. El sujeto indeciso suele caracterizarse por presentar dudas y vacilaciones frecuentes, tanto en sus reflexiones, como al tratar de tomar una decisión, e incluso, cuando al fin logra una, su ejecución es insegura, pues desconfía de que esté siguiendo el rumbo acertado, de que haya meditado lo suficiente sobre la decisión que tomó, duda que esta haya sido la mejor, vacila en continuar, etcétera.

La *perseverancia* significa que el sujeto mantiene con la misma intensidad su actuación, que no se deja amilanar fácilmente por los obstáculos externos e internos que se le pueden presentar en el transcurso de su actividad, por lo que es una persona resistente a los embates de las frustraciones y las privaciones.

La persona perseverante se caracteriza porque si bien ella mantiene una alta insistencia durante toda la actuación que despliega encaminada al logro de sus objetivos, al mismo tiempo su insistencia no es rígida, no ocurre a despecho de los cambios que pueden ocurrir en la situación en que se desenvuelve y de aquello que realmente puede afectar el alcanzar sus objetivos transitoria o definitivamente; es decir, el sujeto perseverante sostiene con energía su actuación, pero es capaz de percatarse cuándo tiene que modificar su actuación, incluso hasta llegar a tener que aplazar o renunciar a lo que hace después que pone en juego todos los recursos adecuados posibles. Por ello no debe confundirse la perseverancia o tenacidad con la *terquedad u obstinación*, que constituye una hipertrofia de la perseverancia, ya que al sujeto terco le resulta sumamente difícil modificar su actuación tal como la había previsto, tiende a absolutizar su persistencia, le cuesta mucho esfuerzo considerar las posibles afectaciones que pueden surgir en el curso de su actividad y es muy poco tolerante a las privaciones y frustraciones.

La cualidad opuesta a la perseverancia es la *inconstancia*. La persona inconstante tiende a no mantener su actuación con la misma intensidad; es frecuente que no despliegue la actividad hasta el final; varía con suma facilidad, muchas veces

innecesariamente, su actuación, sus motivos y objetivos, así como sus criterios, puntos de vista, planes, proyectos, y decisiones; le resulta muy difícil trazarse una línea de actuación y no sufrir desviaciones, retrocesos o detenciones.

El *autodominio* consiste en el control que el sujeto posee sobre sí. Esta cualidad se evidencia en el poder de la persona para enfrentar y dominar, gracias a un esfuerzo volitivo, distintas manifestaciones de su personalidad que podrían afectar su actuación, como, por ejemplo, motivos contrarios a los que orientan su actividad volitiva, planteamiento de objetivos incompatibles con el que se propone alcanzar, vivencias afectivas que podrían desorganizar su actuación, etcétera.

La cualidad contraria, la *falta de autodominio,* se manifiesta en una tendencia en el sujeto de no poder lograr de forma efectiva someter a control las propias manifestaciones de su personalidad que pueden interferir su actuación dirigida a la consecución de sus objetivos.

En la manifestación de las cualidades volitivas de la personalidad puede apreciarse la existencia de diferencias individuales. Por ejemplo, en algunos sujetos se puede observar que sus cualidades volitivas poseen un nivel equivalente de desarrollo, mientras que en otros este nivel de desarrollo es mayor en algunas cualidades que en otras, sucediendo esto en diferentes combinaciones. Así, un sujeto puede tener muy desarrolladas sus cualidades de independencia y decisión, pero no ser muy perseverante; otro es muy decidido y perseverante aunque no es muy independiente; etcétera.

También se pueden detectar diferencias individuales de acuerdo con la amplitud o estrechez del campo de actividades en cuya regulación intervienen las cualidades volitivas de la personalidad. En un individuo se puede encontrar la manifestación de sus cualidades volitivas en una amplia gama de actividades, mientras que en otro sus cualidades volitivas se expresan en unas pocas actividades. Esto se relaciona con las diferencias individuales en cuanto al contenido de las actividades en las que el sujeto pone en funcionamiento sus cualidades volitivas. Por ejemplo, una persona es posible que sea perseverante en el trabajo y sin embargo sea inconstante en el estudio, mientras que otra puede ser el caso contrario.

El análisis de las diferencias individuales en la manifestación de las cualidades volitivas de la personalidad contribuye a entender que estas cualidades no deben concebirse de manera abstracta y absoluta, desvinculadas de la actividad concreta del individuo y de las esenciales orientaciones de su personalidad.

Otra forma en que puede expresarse lo volitivo en la personalidad es a través de sus formaciones psicológicas, como son el carácter, la autovaloración, etcétera.

Cuando una formación psicológica responde a motivos conscientes, que conforman tendencias orientadoras de la personalidad, que conducen al sujeto a la búsqueda de objetivos esenciales para él y ponen en tensión de manera consciente sus potencialidades energético-funcionales, entonces a través de esa formación psicológica se manifestará la actividad volitiva en la personalidad como tal, en sus propias unidades integrales.

En el sistema de formaciones psicológicas que es la personalidad, las que alcanzan las características descritas configuran el nivel superior del sistema: el nivel consciente-volitivo. Sobre este nivel y sus formaciones psicológicas se trata en el capítulo 7 "Las formaciones psicológicas de la personalidad.

Importancia del conocimiento de la actividad afectiva de la personalidad para el trabajo del educador

Contribuir a la formación y el desarrollo integral de la personalidad de los educandos no solo supone fomentar en ellos sólidos conocimientos, incidiendo en el desarrollo de la esfera cognoscitiva de la personalidad, sino que supone en grado superlativo influir en el desarrollo de la esfera afectiva.

En este sentido, el educador debe orientar su labor para que con su ejemplo y la creación de un adecuado sistema de actividades, sitúe a los educandos en condiciones que propician la formación y el desarrollo de necesidades y motivos en sus distintas formas de manifestación con contenidos socialmente valiosos: profundos sentimientos morales, estéticos, intelectuales y prácticos, cualidades volitivas de personalidad, etcétera.

El maestro debe provocar situaciones que enriquezcan la experiencia emocional de sus alumnos, para sobre esta base formar los sentimientos deseados, por ejemplo, un clima de alegría, de cariño y respeto en el aula, que le permita al alumno tener vivencias del proceso de enseñanza como algo positivo, agradable, etcétera. Esto puede contribuir grandemente a la formación de sentimientos intelectuales, lo que influye en la asimilación del conocimiento por parte del alumno, teniendo en cuenta la estrecha unidad que existe entre lo afectivo y lo cognitivo.

El maestro debe también saber expresar adecuadamente sus sentimientos a través de la mímica, la pantomima y la entonación del habla, según las formas de conducta admitidas socialmente. Esto es importante porque el maestro constituye un modelo en cuanto a estas formas de expresión afectiva, ya que en la creación de una determinada actitud del alumno hacia el mundo que le rodea desempeña un papel fundamental la actitud que hacia el mismo tenga el maestro, así como su capacidad para expresarla. Saber expresar adecuadamente sus emociones y sentimientos tiene para el maestro un gran valor, no solo en el sentido anteriormente planteado, sino también como una vía para influir sobre los alumnos.

El maestro, además, debe saber captar las emociones y sentimientos de sus alumnos a partir de las expresiones de estos con vista a fortalecer aquellos sentimientos que se corresponden con los objetivos formativos de la educación en nuestra sociedad y trabajar en la eliminación de las manifestaciones afectivas que van en contra de los mismos.

En cuanto al desarrollo de las cualidades volitivas de la personalidad, el maestro puede contribuir notablemente creando situaciones que exijan del alumno un esfuerzo volitivo, una actitud reflexiva y de toma de decisiones propias.

La tarea de contribuir a la formación y el desarrollo de la esfera afectiva de la personalidad de los educandos no puede partir de la nada ni realizarse "a ciegas".

Para lograr el mayor éxito posible en esta tarea, es necesario una correcta selección de vías pedagógicas sobre la base del conocimiento de cuáles son las características afectivas de los educandos. El educador debe lograr este conocimiento con el uso de vías psicológicas.

Algunas vías para el estudio psicológico de la actividad afectiva de la personalidad de los educandos

Entre los métodos que se pueden emplear encontramos la *observación*.

A través de la observación el educador puede detectar y estudiar las manifestaciones de las vivencias afectivas de los alumnos, recoger la información sobre la situación en que estas manifestaciones surgen, discriminar sus características, posible contenido, etc. Para lograr esto es conveniente estructurar de manera flexible y amplia una guía de observación.

Un modelo de esta clase de guía puede incluir entre los aspectos a observar sobre la manifestación de las vivencias afectivas los siguientes: ¿cuál es su intensidad?, ¿cuál es su duración?, ¿cuál es su cualidad (positiva, negativa, etc.)?, ¿organiza o desorganiza la actuación?, ¿actúa o inhibe la actuación?, ¿se observa por primera vez o es reiterada?, ¿cuál es su contenido u objeto?, ¿nivel de frecuencia con que tiende a manifestar vivencias afectivas?, ¿varían o son reincidentes (ya sea en su cualidad, contenido, etcétera)?

Estos aspectos no agotan todos los posibles que pueden incluirse en la guía de observación, pero son indicadores. A partir de ellos puede obtenerse un conocimiento con cierta rigurosidad sobre las vivencias afectivas del alumno, si la observación se realiza correctamente.

El conocimiento logrado con la aplicación del método de observación puede complementarse con el empleo de entrevistas o de cuestionarios, y si es posible, aplicar ambos métodos.

Para poder comparar la información obtenida en la observación con la que pueden brindar la entrevista y el cuestionario, es recomendable que las preguntas se elaboren de acuerdo con los mismos aspectos o indicadores. Por ejemplo: ¿cuáles son las cosas (personas, situaciones, etc.) que para ti son agradables, te atraen y te hacen sentir bien?, ¿cuáles te son desagradables, rechazas y te hacen sentir mal? Con este tipo de preguntas se indagan los posibles contenidos u objetos de las vivencias afectivas del alumno según la cualidad de estas últimas, aspectos que aparecen en el modelo de guía de observación ejemplificada anteriormente.

La observación, la entrevista y el cuestionario son métodos útiles también para estudiar la actividad volitiva de los educandos. Estos métodos pueden aplicarse para conocer si la realización de determinadas actividades, por su contenido, condiciones de ejecución, etc., son de tipo volitivo para el alumno. También a través de estos métodos, se pueden estudiar las cualidades volitivas de la personalidad, tratándose de saber si el alumno posee cualidades volitivas, cuáles, cuál es su nivel de desarrollo, su amplitud o estrechez, etcétera.

En el caso que se desee conocer si en la realización de una actividad (por ejemplo el estudio) se produce un nivel volitivo y se quiere utilizar el método de observación, algunos de los aspectos pueden ser como los que a continuación se ejemplifican: ¿el alumno ha explicado o demostrado ser consciente de por qué realiza la actividad?, ¿tiene claridad de cuáles son los objetivos que persigue?, ¿existe coincidencia o no entre el porqué (motivo) de la actividad y su objetivo final, gene-

ral?, ¿el alumno se enfrenta a los obstáculos y dificultades que se le presentan y se esfuerza por vencerlos?

La recomendación formulada para el estudio de las vivencias afectivas es válida también para estudiar la actividad volitiva: aplicar los métodos del cuestionario y la entrevista para complementar la información obtenida con la observación, buscando que las preguntas que se elaboren sean concordantes con los aspectos que tiene en cuenta la guía de observación. Por ejemplo, si un aspecto de la guía de observación se refiere a si el alumno demuestra realizar esfuerzos volitivos para salvar obstáculos y dificultades, en el cuestionario y en la entrevista este aspecto se puede abordar mediante preguntas como estas: ¿qué sueles hacer cuando se te presentan dificultades en el estudio?, cuando algo te impide lograr los resultados que deseas en el estudio, ¿cómo resuelves la situación?, ¿qué haces si no tienes ningún deseo de estudiar pero sabes que te hace falta?, etcétera.

Para el estudio de las cualidades volitivas de la personalidad, es posible proceder de manera análoga a cómo se ha explicado para conocer si la actividad que realizan los educandos es volitiva. En este caso, la guía de observación puede incluir, entre otros, estos aspectos: ¿cuáles cualidades volitivas manifiesta el alumno?, ¿con respecto a qué contenidos de actividades se ponen en evidencia sus cualidades volitivas?, las cualidades volitivas que se aprecian ¿tienen todas un nivel de desarrollo similar o no? ¿cuáles están más desarrolladas?, etcétera.

Las posibles preguntas del cuestionario y de la entrevista para estudiar las cualidades volitivas, que concuerdan con los aspectos de la guía de observación, se pueden formular de acuerdo con cada una de las cualidades volitivas. Por ejemplo, en el caso de que se indague sobre la independencia, es posible hacer las preguntas de modo que aborden esta cualidad de forma general, sin remitirla a una actividad en particular o se pueden hacer preguntas referidas a una actividad determinada, como es la de estadio, por citar una.

En el primer caso, podrían formularse preguntas como estas: cuando realizas una actividad, ¿sueles necesitar y buscar ayuda?; al realizar una actividad, ¿es común en ti que te sea difícil llegar a tomar decisiones solo?, etcétera.

En el segundo caso, las preguntas podrían ser como las siguientes: cuando se te presentan dificultades al estudiar, ¿prefieres solicitar ayuda para poder resolverlas o tratas de solucionarlas tú solo?; si tuvieras que escoger entre estudiar exclusivamente solo o en colectivo, ¿por cuál de estas dos formas de estudiar te decidirías?, etcétera.

Tanto para el estudio de las vivencias afectivas como para el de la actividad volitiva, las preguntas de los cuestionarios pueden ser abiertas, pero también pueden ser cerradas si se le plantean al alumno alternativas de respuesta. Por ejemplo, si en un cuestionario en el que se busca información sobre la actividad volitiva de un alumno se incluye esta pregunta: ¿qué sueles hacer cuando se te presentan dificultades en el estudio?, las alternativas de respuesta podrían ser las siguientes:

1. Busco ayuda.
2. Intento solucionarlas por mí mismo, pero si cuesta mucho trabajo las dejo.
3. Prefiero dejarlas y hacer otra cosa más fácil.
4. Intento solucionarlas por mi mismo hasta el final.

La observación, el cuestionario y la entrevista no son los únicos métodos posibles para estudiar la actividad afectiva de la personalidad. Otros métodos y técni-

cas, como, por ejemplo, las composiciones, pueden brindar conocimientos sobre la esfera afectiva de la personalidad a través del vínculo afectivo que expresa el sujeto hacia el contenido abordado en la composición, así como a través de la elaboración personal que el individuo manifieste. No obstante, los métodos tratados pueden resultar de mucha utilidad al educador si son elaborados y aplicados por él adecuadamente, pues le permiten conocer más y mejor a sus alumnos.

Tendencias generales en el desarrollo de la actividad afectiva

Como ya hemos señalado, existe una estrecha relación entre las vivencias afectivas, las necesidades y los motivos de la actividad humana.

Al tener en cuenta esta relación es válido señalar que el desarrollo de las emociones y los sentimientos humanos en cuanto a su contenido, posibilidades de control de los mismos, así como de sus formas de expresión, depende en cierta medida de la evolución que tengan las necesidades y motivos del hombre y de las actividades que este realice con vistas a la satisfacción de las mismas.

En los primeros momentos de su vida el hombre se encuentra limitado en cuanto a su interacción con el medio a través de su actividad, por consiguiente también es limitada su vida emocional, la cual se encuentra vinculada fundamentalmente con la satisfacción o no de necesidades orgánica y de relación con los adultos más directamente vinculados a él.

Esta etapa se caracteriza también por una gran excitabilidad, por el poco control que tiene el individuo sobre las reacciones emocionales, así como por los pobres recursos expresivos.

En la medida en que el niño recibe la influencia de la enseñanza y la educación y que su actividad en el medio es más diversa y compleja, no solo adquiere nuevos conocimientos acerca del mundo y de las normas y valores que rigen las relaciones que se establecen, sino que al surgir además necesidades y motivos de índole superior, se enriquece también el contenido de las emociones y los sentimientos, evolucionando estos últimos hacia formas también superiores (sentimientos intelectuales, morales y estéticos).

Antes de abordar el problema de cómo el hombre paulatinamente va controlando las manifestaciones de sus vivencias afectivas es necesario analizar cómo se desarrolla en él la voluntad.

Como sabemos, en la edad infantil más temprana predomina la actuación involuntaria, lo cual repercute en toda la vida psíquica del niño por lo que sus actos se caracterizan por su impulsividad.

Pero el niño bajo la influencia educativa comienza a delimitar entre lo que se puede y lo que no se puede, entre lo necesario y lo que no lo es, siendo capaz de actuar independientemente de los impulsos emocionalmente atractivos. Así en la medida en que se produce un desarrollo gradual de los procesos y propiedades

psíquicas del niño de las formas involuntarias a las voluntarias, lo cual está estrechamente relacionado con el desarrollo de su conciencia, no solo se desarrolla en él la voluntad y con ello la posibilidad de decidir reflexivamente sobre su actuación. Esto va a repercutir en las posibilidades que va adquiriendo el individuo en cuanto al control de su vida emocional.

Otro aspecto que consideramos necesario abordar es el relacionado con la expresión de las vivencias afectivas. En las etapas más tempranas la asimilación de las formas de expresión socialmente aceptadas se apoya en la imitación, así el individuo va asimilando los recursos de la expresión de sus emociones y sentimientos a través de la mímica, la pantomima y la entonación de la voz, por eso, a medida que el niño va creciendo y adquiriendo experiencia se van incluyendo nuevos matices y elementos de las formas de exteriorización de sus vivencias emocionales hasta lograr las formas más variadas y sutiles de expresión que encontramos en el adulto.

Por último, quisiéramos señalar que en las primeras etapas de la vida predominan en el hombre las emociones como forma de vivencia afectiva a partir de la cual se manifiesta cómo el sujeto refleja su relación con la realidad, posteriormente y formados sobre la base de estas, van a predominar los sentimientos, constituyendo entonces las emociones una vía fundamental para la expresión de los mismos.

Capítulo 7 Personalidad y conciencia

Introducción

La forma superior de reflejo, típica solo del hombre, es la conciencia. Esto, como ya anteriormente se ha planteado, no quiere decir que la psiquis humana sea solo consciente, pero sí establece dos ideas esenciales: primero, que la conciencia tiene una prehistoria en la evolución del reflejo psíquico en el reino animal; segundo, que existen en el propio hombre formas de reflejo psíquico que no son conscientes y que la conciencia tiene un proceso de desarrollo también en la ontogenia.

De lo anterior se desprende la necesidad de estudiar la conciencia para todo aquel que intente explicar los fenómenos psicológicos en el hombre, más aún, para aquellos que además de conocer las características psicológicas de este, intenten dirigir el proceso de desarrollo de la personalidad, como es el caso del educador.

Las dos formas fundamentales de abordar el estudio de la conciencia dependen de la base filosófica de que se parta.

La interpretación idealista de la conciencia puede caracterizarse de forma general por los siguientes rasgos:

1. La conciencia se separa de la realidad objetiva, está dirigida a sí misma, no al mundo objetivo y determina en última instancia la actuación del hombre en este mundo. En otras palabras, la conciencia se considera sujeto espiritual, ideal que existe independientemente del hombre y de la realidad. Se identifican lo psíquico y la conciencia con la autoconciencia.
2. La conciencia se separa no solo de la realidad objetiva sino también de la propia existencia real del sujeto,es decir,está desligada de otros elementos de la personalidad: de las vivencias, de los motivos, objetivos de la actividad práctica del hombre ante su mundo, etc. Todo el plano interior del sujeto se reduce a un conjunto de ideas y representaciones que existen al margen de la vida, como una contemplación abstracta.
3. Como consecuencia de los dos rasgos anteriores la conciencia se considera desposeída de todo contenido objetivo, es una vivencia subjetiva no aplicada a ningún objeto; psicológicamente no posee cualidad, es como un "escenario" en el que se desenvuelven los acontecimientos de la vida espiritual.

Esta eliminación del contenido objetivo y social de la conciencia condujo a que la dinámica de la actividad psíquica, todo el contenido eficiente y regulador de lo psíquico fuera desarrollado por teorías irracionalistas como el psicoanálisis, que ubicó esta dinámica en la acción de las tendencias ciegas del incons-

ciente, instintivo y heredado. De este modo se concibió al ser humano como un juguete de fuerzas incontrolables.

Teoría marxista de la conciencia

La segunda forma de abordar el estudio psicológico de la conciencia se realiza en la psicología basada en la filosofía marxista-leninista y en su desarrollo se destacan figuras como S. L. Rubinstein y A. N. Leontiev. En ella se crea una teoría que eleva a un nivel superior la comprensión de la esencia, génesis y leyes de la conciencia.

Esta teoría plantea que la conciencia es una forma cualitativamente específica de la psiquis del hombre. Ella surge durante el proceso de establecimiento de las relaciones sociales y el trabajo, por lo que tiene desde sus inicios un carácter social. La conciencia es el reflejo subjetivo de la realidad objetiva que existe independientemente de ella; es derivada, secundaria respecto a esa realidad, no está encerrada en sí misma sino que se origina a partir del mundo objetivo, es un reflejo de este que se forma en la actividad que el hombre realiza con este mundo y sus objetos. Rubinstein dijo: "[...] la conciencia está incluida en el ser y está dirigida hacia él [...]"[1] En esta actividad están incluidas las relaciones que el hombre tiene con otros hombres, pues la actividad es humana solo en el contexto de las relaciones sociales.

En la actividad real del hombre se materializan las representaciones que dirigen y regulan dicha actividad, las cuales adquieren entonces una existencia material, objetiva.

La conciencia es también expresión del sujeto, está indisolublemente ligada a toda la vida psíquica, y en ella da también la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo.

Concepto conciencia

Al tener como base la teoría marxista de la conciencia, puede plantearse que ella es un reflejo de los objetos y la forma de vida del sujeto. Mediante este reflejo el sujeto se representa en su mente un cuadro del mundo en el que está incluido el propio sujeto y sus acciones. La conciencia, dice Rubinstein: "[...] se da en el hombre en cuanto este, como sujeto, se distingue de lo que le rodea y lo que le rodea se presenta para él o ante él como objeto."[2]

La conciencia es, en primer término, una relación que el hombre establece con su mundo en función del sentido que tiene para él aquello de lo que se toma

[1] S. L. Rubinstein: *El desarrollo de la Psicología. Principios y métodos*, p. 206.
[2] Ibidem, p. 209.

conciencia a partir del vínculo que tienen los objetivos de su actividad con los motivos que la dirigen. De acuerdo con esta relación, en cada ser humano, en el transcurso de su vida, en la actividad que realiza el sujeto en su medio, se forma un sistema de conocimientos objetivados en la palabra. Así, la conciencia no es simplemente un conjunto de ideas, sentimientos y deseos, sino el carácter que tienen los mismos en cada sujeto particular de acuerdo con las condiciones sociales y materiales de su existencia.

Podemos decir entonces que la conciencia es el nivel superior, el más desarrollado de la actividad psíquica humana; en ella están representados los procesos y formaciones psicológicas de la personalidad en su forma más acabada y perfeccionada. La conciencia regula y dirige la conducta del hombre hacia los fines de más valor, tanto individual como socialmente.

Analicemos esto en un proceso particular, digamos la percepción. No todas las imágenes perceptuales son conscientes, por ejemplo: el alumno que realiza una práctica en el laboratorio, conscientemente no se percata de las condiciones de ruido, de iluminación, de lo que conversan en la mesa siguiente, pero sí es consciente la percepción del transcurrir del proceso químico que observa, ya que este es el objetivo de su acción en ese momento.

Lo mismo ocurre con las formaciones psicológicas, por ejemplo, la autovaloración. Su desarrollo se inicia sobre la base de las valoraciones de los demás sobre el niño; estas se van interiorizando y generalizando paulatinamente hasta alcanzar, en los niveles más altos de este desarrollo, el nivel consciente-volitivo; es decir, entran plenamente en el campo de la conciencia y se convierten en reguladores efectivos del comportamiento del sujeto.

Génesis de la conciencia

El estudio de la conciencia debe iniciarse estableciendo su origen. En este sentido, el proceso de génesis de la conciencia debe analizarse de dos formas:

1. Primero en la filogenia, es decir, a partir del criterio de los distintos niveles del reflejo psíquico. Esto implica el reconocimiento de la existencia de un psiquismo animal, que es superado por el psiquismo humano y el estudio de cómo evoluciona este en el proceso de desarrollo de la sociedad.
2. Segundo, cómo se produce el surgimiento y desarrollo de la conciencia en cada ser humano particular, en el transcurso de su vida, en sus condiciones de vida y educación.

En la primera forma de análisis pudiéramos preguntarnos: ¿qué determina el surgimiento de la conciencia?

Es conocido que históricamente la conciencia surge solo durante el paso de la actividad adaptativa animal a la actividad productiva, laboral, en el hombre; es decir, solo en las condiciones de la actividad laboral aparece la imagen previa del objeto a crear, imagen que regula las actividades a través de las cuales se materia-

liza. Dicha imagen puede compararse con el material de partida, con sus transformaciones intermedias y puede además ser transformada ella misma en correspondencia con las condiciones actuales; todo este proceso sólo ocurre en el plano de la conciencia. Por ejemplo: cuando el pintor hace un boceto de su obra, cuando el arquitecto, hace un plano, o cuando el maestro hace un esquema de un objeto. En todos estos casos el sujeto necesariamente compara las representaciones que tiene fijadas con las condiciones objetales, con los resultados de su acción.

Esto puede verse en todas las variadas formas de la actividad creadora, desde el tornero que construye una pieza, hasta el escritor que "construye" un personaje; y no solo en la actividad puramente creadora, sino en todas aquellas donde el sujeto parte de una imagen mental que regula su actividad.

Esto solo explica la necesidad objetiva del surgimiento de la conciencia, pero no dice nada de cómo es el mecanismo de su origen. Acerca de esto, Leontiev señaló: "[...] la explicación de la naturaleza de la conciencia está en las particularidades de la actividad humana [...] en su carácter objetivo-objetal, en su carácter productivo."[1]

¿Cómo se da este proceso? Si retomamos lo dicho anteriormente sobre la imagen previa que se materializa en la actividad productiva, partimos del mismo punto que el enfoque idealista: de la existencia en la conciencia de representaciones, ideas como premisas de la actividad.

Sin embargo, el problema fundamental radica en comprender la conciencia como reflejo subjetivo, derivado de las relaciones sociales generadas en la actividad del hombre con los objetos. La actividad no es simplemente la expresión de la actividad psíquica, a través de la cual esta última se objetiva; por el contrario, es el punto de partida, el origen de la conciencia. La actividad, al realizarse como actividad objetal, se hace más rica que la concebida previamente por la conciencia. En este enriquecimiento es que cristaliza en forma de producto, que adquiere existencia real, se convierte en objeto perceptible y puede hacerse consciente.

Estos aportes de la actividad muchas veces permanecen ocultos, por eso la conciencia da la impresión de ser la base de la actividad. Veamos esto a través de un ejemplo: el arquitecto hace el plano de una casa, fija sus dimensiones, partes y aspecto general en su mente; cuando lo plasma en el papel, surgen nuevas ideas que perfeccionan la inicial; cuando finalmente la casa se construye, la realidad siempre supera la idea, la enriquece y es fuente de nuevas ideas. ¿Cuántas veces nos ocurre que la realidad de la que tenemos vivencias supera con creces o varía radicalmente lo que habíamos imaginado? Lo mismo ocurre cuando el maestro hace un plan o esquema mental de su clase. Cuando lo lleva a un papel o tarjeta, fija los objetivos y contenidos a tratar, pero cuando da la clase le surgen nuevas ideas, porque la realidad siempre supera la idea: lo que aportan los alumnos, se le ocurren nuevos y mejores ejemplos, etcétera.

Si referimos este proceso al esquema tradicional sujeto-objeto sería necesario replantearlo de la siguiente forma: sujeto-actividad-objeto, es decir, la relación entre el sujeto y el objeto está mediada por la actividad.

Es en la actividad objetal en la que se originan los nexos objetivos que permiten la formación de una imagen previa como fenómeno de la conciencia. La actividad

[1] A. N. Leontiev: *Actividad, conciencia y personalidad*, p. 104.

posee un movimiento propio donde la conciencia es solo un momento; por tanto, es la actividad la que en última instancia genera la conciencia.

Este enfoque perfecciona el planteamiento fundamental de la psicología marxista sobre la correlación de la imagen subjetiva y el objeto externo, pues no lo limita al hecho de que las influencias externas provocan directamente en el cerebro la imagen subjetiva, sino que además descubre el mecanismo de la determinación de esta imagen a través de su inclusión en el movimiento de la actividad. Dicho de otra forma, las imágenes que constituyen la conciencia se originan en la actividad, son un momento del movimiento de la actividad, la que siempre aporta algo nuevo y es fuente de las nuevas imágenes que regulan la posterior actividad.

Numerosos hechos demuestran que la imagen psíquica, desde el principio, está referida al mundo exterior, es extraída, de este. Por ejemplo, el niño aprende la noción de número asociándolo con objetos concretos, y contando estos asimila las operaciones elementales.

Pero, ¿cómo aparece la imagen ideal en la conciencia?, ¿cómo la imagen psíquica pierde su sustancialidad, su carácter concreto? La imagen psíquica adquiere precisamente su carácter ideal, generalizado, a través del funcionamiento del lenguaje, que es el medio de comunicación entre los hombres. La palabra tiene un significado que refleja uno u otro contenido objetal, pero en ella este contenido no tiene propiedades sustanciales. Por ejemplo: la palabra hombre representa el género humano independientemente de su sexo, edad, raza, etc., es decir, no se refiere a ningún hombre concreto con sus propiedades materiales. Entonces, aunque el idioma tiene su propia materialidad en un conjunto de sonidos o trazos, con respecto a la realidad que designa, constituye solo una forma ideal de su ser.

Si la imagen solo surge y se nutre en la actividad, solo se transforma en ideal por la intervención del lenguaje, de la palabra, la cual expresa la necesidad de que los hombres se comuniquen entre sí en la actividad, esta solamente es humana porque ocurre en condiciones sociales de vida. Esto demuestra una vez más la esencia social del hombre y la determinación histórico-social de su conciencia.

Las condiciones antes descritas generan la conciencia y la caracterizan solo en las etapas más tempranas, pero la determinación histórico-social de la conciencia no se limita a esto, sino que, con el desarrollo de la producción material y la comunicación humana, con el surgimiento y posterior diferenciación de la producción espiritual y el perfeccionamiento del lenguaje que se da en este desarrollo, la conciencia se libera de la relación directa con la actividad laboral práctica. El campo de la conciencia se convierte en forma universal, aunque no única, del reflejo psíquico humano.

En este proceso la conciencia sufre una serie de modificaciones:

1. En una primera etapa, la conciencia aparece como imagen que le da al sujeto un reflejo, un cuadro del mundo que lo rodea. En esta etapa la actividad es práctico-concreta, externa. Esto se da, por ejemplo, en las primeras actividades instrumentales de nuestros antecesores, digamos la utilización de la piedra o el palo para abrir frutas, etcétera.
2. En una segunda etapa, se toma también conciencia de la actividad, de las acciones de las demás personas, y a través de ellas, de las del propio sujeto, que pasan a ser objeto de su conciencia; aparece la conciencia-actividad. En esta etapa

histórica, las acciones son vías de comunicación, significando las intenciones del sujeto, a través de gestos primero y del lenguaje oral después. Esto también constituye una premisa para el surgimiento de las operaciones y acciones internas, que se dan en el plano de la conciencia como reflejo de las operaciones y acciones externas.

3. Con posterioridad, la conciencia en su desarrollo se independiza aparentemente de la actividad práctica y aún más, parece dirigirla.
4. El último cambio que experimenta la conciencia en su desarrollo histórico es la aparición de la conciencia individual, que se diferencia de la conciencia del colectivo laboral. Esto se basa, entre otras cosas, en el surgimiento de las clases sociales con relaciones contrarias respecto a los medios de producción, lo que se refleja en las diferentes condiciones de vida de estas clases, las cuales son reflejadas a su vez en sus conciencias, apareciendo los elementos ideológicos de la misma.

El contenido de la conciencia y el desarrollo que alcanza esta es diferente, por ejemplo, en un individuo que nació y murió esclavo, del que nació y murió en la familia imperial romana. Por supuesto, la existencia de esta conciencia individual y sus particularidades psicológicas no puede comprenderse al margen de sus nexos con aquellas relaciones sociales dentro de las cuales se desarrolla cada ser humano.

Por su parte, en el desarrollo ontogenético de cada sujeto se repite en pequeña escala este desarrollo histórico. Por ejemplo, en el niño aparece la conciencia cuando este se diferencia del mundo que lo rodea y comienza a distinguir los objetos que pueden ser objetivos de su acción (por ejemplo, alcanzar un juguete); después toma conciencia de las operaciones que componen su acción, las relaciones entre su acción y los objetos (por ejemplo, buscar algo que no esté en su campo visual, las acciones instrumentales); por último, aparece la imagen previa que dirige dicha acción (juegos constructivos, etcétera).

Estructura de la conciencia

Analicemos ahora las características fundamentales de la conciencia. En esta pueden distinguirse, por su contenido, tres componentes que conforman su estructura interna: trama sensitiva, significaciones y sentido personal.

Trama sensitiva

La trama sensitiva conforma el cuadro del mundo que el sujeto tiene en su conciencia, formado por las imágenes concretas de la realidad, actualmente percibidas, grabadas en la memoria, referidas al futuro o solamente imaginadas. La función de

estas imágenes sensitivas de la conciencia y su característica fundamental consiste en que le dan realidad al cuadro consciente del mundo que desfila ante el sujeto. Debido a esta trama sensitiva, para el hombre el mundo no existe en su conciencia sino que posee existencia propia como campo objetivo y objeto de su actividad. Las imágenes de la trama sensitiva pueden ser diferentes en cuanto a su estabilidad, modalidad, grado de claridad, etcétera.

Los contenidos de la trama sensitiva revelan su función en el sistema de la conciencia de forma indirecta, a través de la vivencia del sentido de la realidad. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que estos contenidos sensitivos le confieren realidad, concretan a las imágenes subjetivas de la conciencia. Esto se constata en diversas investigaciones donde se intenta restablecer las acciones con objetos en pacientes que por accidente pierden las fuentes (visión y tacto) de una gran parte de su información sensorial sobre el mundo, lo que explica las manifestaciones que los pacientes hacen sobre la desaparición gradual para ellos del mundo de los objetos. Los conceptos en su forma verbal siguen manteniendo para ellos sus relaciones lógicas, pero pierden su marco de referencia objetal.

Otra característica de la trama sensitiva radica en que el sujeto, a nivel de su conciencia, es capaz de distinguir la percepción del mundo real del campo de sus imágenes perceptuales internas; es decir, la trama sensitiva aparece en la conciencia de dos formas: como imágenes conscientes significativas (el fenómeno habitual, normal, ya conocido) y como imagen perceptual actual, determinada por el contenido de la estimulación externa inmediata. Normalmente estas dos formas están fundidas y el sujeto no se percata de su diferencia, sin embargo, en condiciones experimentales han podido ser aisladas y estudiadas.

Un ejemplo de estas condiciones de laboratorio son las descritas por A. N. Leontiev, en su libro *Actividad, conciencia y personalidad,* en las experiencias de adaptación a la visión invertida prolongada. En estos casos se le presenta invertida al sujeto, por medio de dispositivos ópticos especiales, la imagen perceptual actual. Al principio el sujeto no percibe ningún contenido objetal, lo que se presenta ante él contradice su experiencia anterior y solo aparece como trama sensitiva en sí, es decir, se percata de que lo que está ante sus ojos no es normal; cuando se hace permanente se observa un proceso de restablecimiento del contenido objetal de la imagen visual en su trama sensitiva invertida, es decir, se identifican los objetos en su posición invertida. Esto también puede verse en los fenómenos de la constancia de la percepción. Se ha comprobado experimentalmente que esta particularidad es solo propia del hombre y todo parece indicar que está en la base de las posibilidades que el ser humano tiene de liberarse de sus impresiones sensitivas cuando estas varían por condiciones fortuitas de percepción.

De todo lo anterior, se desprende, como señaló Leontiev, que la esencia de las imágenes psíquicas sensitivas está en su carácter objetal, en el hecho de que se forman en la actividad del hombre con su medio cuando se establece el vínculo práctico-concreto con el mundo de los objetos, o lo que es lo mismo, las imágenes sensitivas conservan siempre su relación inicial con el mundo de los objetos.

Como puede verse en el análisis de la trama sensitiva, es en esta donde están representadas, a nivel de la conciencia, los procesos de sensación y percepción, no porque la sensación o la percepción sean conscientes simplemente sino porque el conocimiento sensorial se expresa en la conciencia a través de su trama sensitiva.

Significaciones

Si bien las imágenes sensitivas constituyen la forma general del reflejo psíquico, las dificultades en las funciones de los analizadores fundamentales (vista y oído) no aniquilan la conciencia en el hombre. Estas deficiencias determinan la extrema pobreza de la trama sensitiva de la conciencia, pero la conciencia se desarrolla sobre la base del dominio, a través de una educación especial, de las operaciones especialmente humanas, de la acción con objetos y del idioma. Por ejemplo, los ciegos-sordos que son graduados universitarios, investigadores.

Es en este sentido que estudiamos las *significaciones* como componentes de la conciencia, las que reflejan el mundo en esta pero a través de las palabras; por ejemplo, en la palabra "tijera" el hombre generaliza las diferentes formas concretas en que este objeto puede aparecer, su uso, las operaciones necesarias para emplearla, etc. De esta forma penetran en la conciencia las imágenes mnémicas, las operaciones y resultados del pensamiento.

En las significaciones se refleja en el plano de la conciencia el mundo, sus propiedades y relaciones, que se generan en las operaciones socialmente elaboradas, a través de las cuales los hombres conocen y transforman la realidad; dicho de otro modo, las significaciones son los conceptos que definen los objetos, sus propiedades, nexos, leyes y acciones que el hombre realiza con estos, significaciones que son descubiertas y generadas en la práctica social conjunta.

De lo dicho anteriormente se comprende que las significaciones pertenecen a la conciencia social, lo cual, es cierto, pero esto no quiere decir que las significaciones no formen parte también de la conciencia individual. El problema radica en saber cómo las significaciones pasan a formar parte de la conciencia individual como uno de sus componentes o unidades.

Esto fue estudiado fundamentalmente dentro de la psicología marxista en los trabajos de L.S. Vigotsky y sus seguidores. En las investigaciones se demostró que los conceptos no se forman dentro de la cabeza del niño, sino que constituyen el resultado del proceso de apropiación de la experiencia histórico-social que se realiza a través de la actividad del niño y de la comunicación con las personas que lo rodean. Leontiev apuntó: "Al instruirse en la realización de unas acciones u otras, el niño llega a dominar las operaciones correspondientes, que están contenidas en ellos en forma condensada, idealizada y dotadas de significación."[1]

Este proceso de apropiación tiene sus etapas. El niño primero se apropia de las significaciones que están referidas directamente a los objetos; después domina las operaciones lógicas a partir de su forma externa, la única en que estas pueden ser comunicadas; solo al final, cuando se interiorizan, se convierten en significaciones abstractas y funcionan como actividad mental interna, en el plano de la conciencia.

En relación con este proceso son muy importantes los trabajos de P. Ya. Galperin, pues en su teoría de la formación planificada por etapas de las acciones mentales y conceptos, analiza con profundidad el proceso y brinda una vía no espontánea, dirigida por la enseñanza, de realización de dicho proceso de apropiación.

[1] A.N. Leontiev: *Actividad, conciencia y personalidad*, p. 116.

Describir las significaciones como componentes de la conciencia nos lleva ante el problema medular del estudio de esta: ¿cómo si las significaciones son supraindividuales, sociales por su origen, funcionan o pertenecen al campo psicológico individual? ¿Serán las significaciones iguales en todos los sujetos, copias más o menos completas y perfectas de las significaciones sociales o tendrán peculiaridades en cada uno de estos?

Las respuestas a estas interrogantes nos llevan al análisis del propio origen de la conciencia y al papel que desempeñan en esta las necesidades y motivos del sujeto.

Recordemos que la conciencia individual surge como consecuencia de la división social del trabajo y del surgimiento de la propiedad privada y las clases. Esto determina que no existe una coincidencia estricta entre la significación social y la significación en la conciencia individual. De esta forma se origina una doble vida de las significaciones en la conciencia de los sujetos:

1. Como significación objetiva hecha consciente.
2. El significado que esta significación tiene para cada sujeto, o sea, el sentido que tiene para este.

Por ejemplo, recibir una amonestación tiene un contenido social, una significación objetiva; sin embargo, para un sujeto su sentido radica en que siente vergüenza y se inhibe de toda actuación; para otro puede servir para eliminar los errores cometidos; en otro puede ser motivo de burla, de reafirmación de su conducta negativa.

Este problema de las significaciones no puede ser resuelto simplemente diciendo que estas se presentan en cada sujeto mediadas por sus peculiaridades concretas, por su experiencia pasada, sus objetivos, temperamento, etc. La dificultad estriba en que las significaciones existen *realmente* de dos formas en el sujeto: en su existencia objetiva independiente y como tal son productos sociales, resultado del desarrollo de la conciencia social; por otra parte, tienen su movimiento propio dentro de los procesos de la actividad y de la conciencia de cada sujeto concreto.

En este segundo aspecto de la dualidad de las significaciones estas se subjetivan, se individualizan, pero sin perder su naturaleza histórico-social, su objetividad. Este movimiento de las significaciones en el plano interno de la conciencia se caracteriza fundamentalmente por dos aspectos:

1. La significación, al individualizarse, vuelve a referirse al mundo objetal sensible, a las impresiones sensibles —lo que no ocurre con las significaciones sociales que son independientes de la sensitividad. Por ejemplo, la palabra mesa tiene una significación socialmente elaborada, pero cuando un sujeto concreto opera con dicha palabra, la refiere a una mesa en particular: de comer, de sala, de noche, de tres patas, de cuatro, etcétera.
2. Por otra parte, la significación se hace subjetiva cuando se parcializa, lo que se refiere a la relación que esta tiene con los motivos de la actividad y cómo se ubican en el movimiento, en el despliegue de dicha actividad. Esta particularidad se explica plenamente cuando se analiza otro componente de la conciencia: el sentido personal.

Sentido personal

El sentido personal tiene que ver con la parcialidad de la conciencia, que se expresa, por ejemplo, en la selectividad de los procesos psíquicos y en la relación de dependencia de los procesos cognoscitivos respecto a las necesidades y motivos.

La esencia de esta parcialidad se explica dentro de la teoría general de la actividad a través de la relación que se establece entre los objetivos y los motivos de la actividad. Esta relación varía su carácter en función de las circunstancias objetivas, históricas, en las que se inserta la actividad y se expresa precisamente, en el sentido personal.

¿Cómo se da esta relación? La actividad siempre se realiza a través de acciones que tienen objetivos conscientes, y en las que se transforma este objetivo en producto de la actividad, la que está subordinada a su vez a determinados motivos. Estos últimos pueden ser conscientes o no, pero su función para la conciencia es la misma; según Leontiev valoran la significación vital de las circunstancias objetivas y sus acciones ante estas circunstancias, le confieren un sentido personal que no coincide directamente con la comprensión de su significación objetiva. De esta forma, en el sentido personal se expresa, a nivel de la conciencia, la relación indisoluble entre lo cognoscitivo y lo afectivo.

Una primera característica del sentido personal es su relación con la conciencia individual del sujeto. Las significaciones, como ya hemos analizado, reflejan los objetos independientemente de las relaciones que estos tengan con la vida, necesidades y motivos del sujeto: tienen una existencia no psicológica, objetiva, que es igual para todos los sujetos y de la que estos se apropian en el proceso de su actividad y de acuerdo con las relaciones de comunicación que el hombre establece en su medio social. Por su parte, en el sentido personal, que solo existe en el plano psicológico, se expresa la relación de estas significaciones con los motivos del sujeto, el sentido "psicologiza", hace subjetiva la significación objetiva, social.

Por ejemplo, la palabra estudiar tiene una significación objetiva, social, igual para todos los sujetos: es un tipo de actividad cuyo objetivo es la asimilación de determinados conocimientos o la formación de determinados hábitos y habilidades. Sin embargo, el sentido personal del estudio, para diferentes sujetos puede variar: para unos realmente estudiar es hacer algo para aprender, pero para otros puede ser una vía para alcanzar una nota que les sirva a su vez para obtener la aprobación, el aprecio de padres, maestros o compañeros, para adquirir un determinado reconocimiento social, etc. En el primer caso, la relación entre motivo y objetivo es coincidente, en el segundo no.

Por supuesto, esta relación entre significaciones y sentidos varía de acuerdo con las circunstancias objetivas en las que el sujeto se desarrolla; puede ser una contraposición absoluta tal y como ocurre en la sociedad capitalista, cuando, por ejemplo, el producto del trabajo tiene un sentido totalmente ajeno a su significación, tanto para el obrero como para el capitalista; para el primero no es hacer, digamos, una pieza, sino una vía para obtener un salario que le permita sobrevivir; para el segundo tampoco tiene sentido como objeto en sí, sino que es solo mercancía, algo para vender y obtener ganancia. Esta contraposición refleja la situación objetiva de ambos sujetos determinada por la clase social a que pertenecen.

Esta relación de contraposición puede verse también cuando al sujeto se le imponen ideas fantásticas que no tienen ningún fundamento dentro de su experiencia vital real, como es el caso de la religión. La esencia de esta contraposición entre sentido y significado viene dada por la no coincidencia entre motivos y objetivos.

El sentido personal, la parcialidad que en la conciencia adquieren las significaciones sociales por su origen y existencia, refleja las particularidades de las relaciones personales, su forma de comunicación, su situación concreta de existencia, que no pueden ser iguales para todos. De esto se deriva que el estudio de la conciencia no puede nunca desligarse del estudio de la actividad.

Otra característica del sentido personal es que siempre se tiene sentido de algo. El sentido tiene un contenido objetivo y subjetivo. El contenido objetivo está en la significación a que se refiere y el contenido subjetivo se manifiesta en las vivencias que valoran las significaciones y matizan toda la actividad del sujeto. Por ejemplo, cuando el alumno se aburre o se interesa por una clase, no siempre puede explicar por qué siente esto. Sin embargo, esto expresa el sentido que para él tiene ese contenido, lo cual nos puede conducir al descubrimiento de los motivos que dirigen su actividad que permanecen ocultos.

Por último, el sentido personal como determinante de la parcialidad, de la conciencia, nos lleva a la relación entre conciencia y personalidad. La personalidad ejerce su función reguladora fundamentalmente de forma consciente. En esta regulación de la actividad de la personalidad al nivel de la conciencia, desempeña un papel sumamente importante el sentido personal como unidad o componente distintivo de esta última.

Proceso de toma de conciencia

Hasta aquí hemos analizado la estructura de la conciencia, cómo se expresan y están contenidos en ella los diferentes procesos, propiedades y formaciones psicológicas. Pero esto no nos dice nada aún de cómo se da el proceso de toma de conciencia, es decir, de qué el sujeto toma conciencia, cómo y en qué condiciones lo hace.

Para estudiar este proceso podemos (siguiendo a A. N. Leontiev) analizar el proceso de asimilación consciente en el aprendizaje. Cualquier contenido que se le presente al sujeto puede quedar en relación con la conciencia como:

1. Consciente.
2. Ser controlado por la conciencia.

En el primer caso un contenido se hace consciente, aparece directamente presentado a la conciencia del sujeto, cuando ocupa el lugar de objetivo de la acción interna o externa del sujeto. El hecho de que un contenido sea consciente no depende de las características de este contenido como estímulo (intensidad, novedad, etc.) ni de los intereses del sujeto, sino que está determinado porque es el

objeto hacia el cual está directamente orientada la acción, es el objetivo consciente de la acción. Por ejemplo, un alumno está leyendo. ¿De qué toma conciencia en ese momento? Ante todo depende de lo que le impulse a leer. Supongamos que por un motivo u otro su objetivo, sea comprender el contenido de lo que está leyendo: el objeto de su conciencia entonces serán las ideas expuestas en dicho material. Pero si el objetivo es buscar un tipo de palabra (digamos, llanas con acento), el objeto de su conciencia será solo la acentuación de las palabras y no las ideas expresadas.

Esto se demuestra, entre otras cosas, por el conocido hecho de que para mantener un contenido en calidad de objeto de la conciencia es necesario actuar con respecto a él.

En el proceso de aprendizaje esto se expresa en que no todo lo que el sujeto asimila es consciente para él. Por otra parte, no basta con llamar la atención del alumno hacia algo, sino que es necesario que ese algo sea el objetivo de la acción del sujeto, tanto externa como interna. Por eso la enseñanza tiene que estar dirigida a organizar la actividad de forma que se tome conciencia de lo que queremos enseñar.

Además de ser importante discriminar de qué el sujeto tiene conciencia, debe distinguirse también qué contenidos son los que pueden ser controlados por la conciencia. Esto podemos analizarlo si retomamos el ejemplo anterior: cuando el alumno lee un material, si bien el aspecto de acentuación para ser hecho consciente tiene que ser objetivo de la acción, puede ser controlado por la conciencia aun cuando se trate de comprender las ideas que contiene el material, pues puede detectarse un error; por ejemplo, la palabra silla con un acento.

¿Qué contenido entonces puede actuar en forma de contenido conscientemente controlado? El referido a operaciones conscientes y por tanto por las condiciones a las que estas responden. Recordemos que las operaciones son las formas de realización de la acción y no responden a los motivos de la actividad ni al objetivo de la acción, sino a las condiciones en que se realiza la acción. Generalmente las operaciones son elaboradas socialmente y para que cada sujeto las realice y las domine tiene que mediar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son contenidos controlados por la conciencia aquellos que fueron objetivos de acciones en un momento determinado y que por su realización reiterada o por subordinación a otras acciones más amplias se convierten en operaciones de una acción más amplia.

Por ejemplo, un alumno que al escribir deja las letras "a" y "o" sin cerrar (lo que hace en cierta medida ilegible su letra). Esto se lo podemos señalar al alumno y este comprender por qué no debe hacerlo. Pero cuando está escribiendo, sin darse cuenta, comete el mismo error. Solamente si realiza una acción cuyo objetivo sea precisamente cerrar las letras podrá llegar a corregir el error al escribir. Una vez dominada la escritura correcta, se convierte en una operación que ya no es consciente sino solo controlada por la conciencia.

El proceso de control por la conciencia es muy importante. La gran cantidad de habilidades y conocimientos que el niño obtiene en la escuela, deben ser herramientas para abordar actividades y acciones cada vez más complejas; pero no deben permanecer siempre en el plano actual de la conciencia, pues la recargaría innecesariamente.

Por último, ¿qué es lo que condiciona, desde el punto de vista psicológico, una plena asimilación consciente en el aprendizaje? Para responder a esta pregunta partamos de un ejemplo. Un alumno estudia matemática. Lo que le impulsa puede ser muy variado: puede ser porque si no estudia no lo dejan salir; o porque quiere sacar el máximo en esa materia para quedar bien con el profesor; tal vez quiere sobresalir en el grupo; puede ser que la matemática esté muy vinculada con lo que piensa estudiar en el futuro. Los resultados del estudio serán diferentes en cada caso por el grado de toma de conciencia, por la importancia que tengan para el alumno los conocimientos asimilados y por el lugar que ocupen dentro de la vida de su personalidad.

De esto se desprende el papel que desempeñan los motivos en el aprendizaje consciente. No basta con que el alumno asimile la significación del objeto dado (tanto si lo hace práctica o teóricamente); es necesario, además, que él logre una relación adecuada con lo estudiado. Esto nos lleva a la educación de los motivos, de los sentidos, si no, esta asimilación es solo formal y temporal. Por ejemplo, el alumno para aprobar un examen se aprende e incluso aplica una determinada ley, teorema, etc. Sin embargo, como el motivo que dirige su actividad, que está "detrás" de sus acciones, no es puramente cognoscitivo (pasar de año, etc.) al cabo de un corto tiempo el sujeto ni puede aplicar, ni recuerda prácticamente dicho contenido.

Leontiev señalaba: "[...] lo decisivo es el lugar que en la vida del individuo ocupe el conocimiento, si constituye para él, una parte de su vida real o solamente una condición externa, impuesta desde afuera."[1]

Todo esto conduce a la necesidad de que en el proceso de educación y de enseñanza se creen las condiciones para el adecuado desarrollo de la esfera cognitiva de la personalidad en indisoluble unidad con su esfera afectiva.

Carácter selectivo de la conciencia: atención

Sobre el hombre inciden múltiples influencias (externas e internas) que se suscitan en el proceso de la actividad, la cual es un medio en sus relaciones con la realidad. Sin embargo, no todas las influencias provocan que el individuo dirija hacia ellas su actividad psíquica consciente. La actividad de la conciencia se orienta solo a un número limitado de influencias, las que exigen del sujeto un nivel consciente para poder ejercer con efectividad su función reguladora.

El campo de acción de la conciencia es muy amplio, pero no puede abarcarlo todo. En él encuentran su lugar los contenidos, que de reflejarse solo al nivel inconsciente, el sujeto no podría regular adecuadamente su actuación con respecto a ellos por diversas razones.

Por tanto, la conciencia, la actividad psíquica consciente, posee un carácter selectivo, puesto que ella se orienta hacia determinados contenidos.

[1]A.N. Leontiev: *Actividad, conciencia y personalidad*, p. 247.

Este carácter selectivo de la conciencia, que obedece tanto a causas objetivas como subjetivas, es el que se comprende con el término *atención.*

Concepto atención

Si se le preguntara a cualquiera de nosotros el número de ventanas de la escuela o cuál de ellas está defectuosa, la mayoría no podríamos contestar. La respuesta más frecuente sería: "No le he prestado atención". Pero, ¿qué significa poner atención? La atención del ser humano expresa su orientación hacia algo. Es la condición imprescindible del reflejo selectivo de algún objeto dentro de un conjunto de objetos que actúan sobre el sistema nervioso del hombre en un momento dado. La atención se expresa en la concentración de la personalidad sobre algo.

La atención se define como *la tendencia de la actividad psíquica y de su concentración sobre un objeto que tiene para la personalidad determinada significación.*

Por tendencia se entiende el carácter selectivo de la actividad psíquica, la selección voluntaria e involuntaria de un objeto. Cuando el alumno escucha lo que le explica el profesor, su atención se subordina conscientemente a este fin establecido. Por tendencia de la actividad psíquica se entiende no solo la elección de este objeto de atención, sino también la conservación, el mantenimiento de esta selección durante un tiempo más o menos prolongado.

La concentración de la actividad psíquica constituye el abstraerse de todo lo ajeno o accesorio, de toda otra actividad que no se relacione con el objeto de atención. Por concentración se entiende el mantener centrada la atención en una actividad determinada, más o menos profundamente en ella.

El hecho de que un alumno quede absorto por el contenido del material docente y no se distraiga en cuestiones ajenas o secundarias, pone de manifiesto su concentración en el mismo. Su concentración se expresa con manifestaciones externas tales como: fijar la mirada en el objeto de atención, eliminar movimientos innecesarios, detener la respiración, emplear la mímica, etcétera.

Es característica de la concentración de la atención la mirada inmóvil dirigida hacia un punto determinado y que no se observan cosas secundarias. Tras esta inmovilidad externa no se esconde calma sino actividad, solo que esta es interna bajo el aspecto de una pasividad externa.

Tipos de atención

Después que un objeto penetra en nuestra atención, está dentro del campo de nuestra conciencia. Por la naturaleza que presenta la atención en uno u otro momento se pueden señalar dos tipos de atención: involuntaria y voluntaria. Ambas son conscientes, lo que las diferencia fundamentalmente es la causa que las origina, pues la actividad psíquica selecciona conscientemente su objeto de atención, de la orientación de la conciencia hacia un objeto.

Atención involuntaria

La tendencia y la concentración de la actividad psíquica pueden tomar un carácter involuntario cuando no nos planteamos el fin de prestar atención. Cuando atendemos conscientemente a algo sin haber establecido previamente el propósito de atender.

La causa no es consciente, no está dentro de las intenciones conscientes del sujeto. Se produce y se mantiene independientemente de la intención de la persona. Es aquella selección u orientación espontánea hacia un estímulo entre todos los que actúan constantemente sobre el hombre. Este no establece un plan previo de atender.

CAUSAS DEL SURGIMIENTO DE LA ATENCIÓN INVOLUNTARIA

Causas de carácter externo

Se encuentran en las propiedades mismas de los objetos y fenómenos que rodean al hombre en un momento determinado. Estas son:

1. *Fuerza o intensidad del estímulo.* Un estímulo suficientemente fuerte atrae involuntariamente la atención. Supongamos al alumno sentado frente a su mesa en la escuela, en la clase, realizando cualquier trabajo escrito. Reina un silencio relativo y todos los alumnos están más o menos absortos en su actividad. Ellos no advierten el ruido de la calle, el de los autos que pasan. Pero de pronto de algún lugar muy cercano e inesperadamente resuena alto, un golpe de un objeto pesado que ha caído. Está claro que, este golpe involuntariamente atrajo la atención de los alumnos.
2. *Contraste entre los estímulos.* Puede constituir un factor de atención involuntaria. A causa de que un estímulo débil puede desencadenar la atención hacia sí mismo, si se diferencia mucho con el resto de los estímulos de intensidad fuerte que lo rodean; de la misma forma, un objeto pequeño, entre otros de tamaño muy grande, puede llamar la atención del sujeto. Por ejemplo, en los libros de texto se utilizan diferentes recursos para que el lector concentre su atención en una idea o concepto que se quiera puntualizar, así, se subrayan las palabras e ideas, se escriben con diferentes tipos de letra o se imprimen más oscuras que el resto del material. Cuando el profesor sube y baja la voz durante su clase, toma en cuenta el contraste del estímulo para lograr la atención de los alumnos.
3. *Alternancia de la estimulación.* Un estímulo intermitente atrae más nuestra atención que la estimulación que influye ininterrumpidamente sobre nosotros. Por ejemplo, la luz intermitente de algunos anuncios lumínicos atrae nuestra atención involuntariamente.
4. *Novedad del estímulo.* Cuando el sujeto se encuentra ante un estímulo nuevo, se dirige y prepara para estudiar y explorar aquello que es nuevo y no conocido por él; esto produce que el sujeto centre su atención en el estímulo dado, de forma no intencionada.

5. *Interrupción de la estimulación.* Este fenómeno también puede, por contraste, provocar nuestra atención involuntaria. Si el alumno estudia con un ruido monótono, digamos el ruido de un ventilador, puede dejar de advertirlo. Sin embargo, la interrupción del ruido atrae su atención involuntariamente.

Causas de carácter interno

1. Estas causas son dadas en la propia personalidad. Todo lo relacionado con nuestras necesidades, motivaciones, objetivos, actividades, hábitos, sentimientos, etc., todo lo que nos interesa directamente atrae nuestra atención involuntariamente. Esto es bien conocido a través de la experiencia personal de cada uno de nosotros. Por ejemplo, cuando estamos necesitados de un conocimiento en especial, una conversación en torno al mismo atrae nuestra atención hacia ella, involuntariamente. El alumno que está motivado a superarse culturalmente, al pasar por una librería desvía su atención hacia los libros que se exhiben en la vidriera, de forma involuntaria.
2. Por otra parte, cuando en una persona existen intereses y objetivos hacia una u otra actividad, la atención involuntaria hacia la misma se produce con más rapidez que en aquella que no existen dichos objetivos. Esto es una evidencia para el alumno en la clase de su asignatura preferida.
3. Por lo general todas las manifestaciones de la atención involuntaria dependen del estado de ánimo en que se encuentre la persona; un sujeto triste, deprimido, bajo los efectos de una desgracia familiar, no orientará su atención hacia los estímulos, objetos y fenómenos, como lo puede hacer una persona con un estado de ánimo placentero.
4. Otro factor que influye en la aparición de la atención involuntaria es el estado fisiológico del organismo. Cuando la persona presenta un estado fisiológico general satisfactorio, este favorece el surgimiento de la atención involuntaria. Sin embargo, si presenta cansancio o fatiga, independientemente de la fuerza del estímulo, de su contraste, etc., puede que este pase inadvertido para ella debido a que el mismo no puede ser percibido por la persona con las características fisiológicas que presenta; lo cual es explicable desde el punto de vista neurofisiológico porque en la corteza cerebral predomina el estado de inhibición producido por el cansancio o fatiga.

Atención voluntaria

La atención voluntaria se diferencia de la involuntaria en que se dirige a los objetos bajo la influencia de las decisiones adoptadas y de los fines conscientemente establecidos por la propia persona. Aquí la personalidad se plantea conscientemente el fin de atender, dirigir conscientemente la atención sobre el trabajo en cuestión. La atención voluntaria se caracteriza porque el sujeto conoce o desea los objetivos a alcanzar con la actividad que realiza y de acuerdo con esto, voluntariamente centra su atención en las tareas concretas que debe cumplir. Es una aten-

ción conscientemente dirigida y orientada, en la cual la persona escoge conscientemente un objeto sobre el cual centra su atención.

Ahora bien, cuando la personalidad pone en tensión sus fuerzas volitivas por concentrarse conscientemente en su objeto de atención, se empeña en abstraerse de todo lo accesorio mediante un esfuerzo volitivo, su atención voluntaria se convierte en una atención volitiva. Precisamente el establecimiento de los fines y la fuerza de voluntad caracterizan a la atención volitiva, la cual es una manifestación de nuestra actividad volitiva. Puede suceder que en la medida en que el objeto de atención volitiva, comience a tornarse más comprensible e interesante para la personalidad, esta deja de realizar esfuerzos volitivos, y su atención volitiva convertirse nuevamente en atención voluntaria.

CAUSAS DEL SURGIMIENTO DE LA ATENCIÓN VOLUNTARIA

1. *La significación que posea la actividad o tarea para la persona.* Desempeña un papel fundamental en el surgimiento de la atención voluntaria. Cuando la persona comprende la importancia de la actividad y le están claros los objetivos de la misma, aumenta el deseo de realizarla y por consiguiente, la persona concentra más la atención en las tareas que debe llevar a cabo.
2. *Los motivos e intereses de la personalidad.* Desempeñan también un papel importante en el surgimiento de la atención voluntaria, por ejemplo, un alumno puede prestar atención a la clase, bien por un interés especial por la misma, porque sabe que de esta forma podrá obtener mejores calificaciones en los exámenes, o por ampliar sus conocimientos, etcétera. Los motivos e intereses de la personalidad influyen directamente en la atención que presta la persona, en una u otra actividad.
3. *Los sentimientos y experiencias de la personalidad.* El surgimiento de la atención voluntaria está intimamente relacionado con estos factores. La influencia de estos incide, sin embargo, en la atención voluntaria no directa sino indirectamente. Ella está mediada conscientemente por los fines planteados. Por ejemplo, puede que un alumno atienda conscientemente a clase, por el bienestar emocional que la comprensión de la misma le proporciona, o por el respeto y cariño que le tenga a su profesor o porque sabe por experiencia que atender conscientemente a clase le facilita su estudio independiente, y para ello utiliza conscientemente algunos mecanismos y procedimientos que lo ayudan a mantener o dirigir la atención hacia un objeto o actividad. Estos mecanismos pudieran ser; el recordarse a sí mismo que es necesario estar atento, plantearse preguntas que exijan concentrarse más en la actividad, etcétera.
4. *Las condiciones adecuadas en el lugar de trabajo o estudio.* A pesar de la intencionalidad de la atención voluntaria, para facilitar la formación de la misma, es necesario que se creen condiciones adecuadas y necesarias en el lugar de trabajo, de estudio, o sea, en primer lugar, que no existan objetos o estímulos ajenos que puedan desviar la atención orientada hacia una actividad determinada. Por tal razón es habitual tanto para el profesor como para el alumno, eliminar los estímulos (objetos, instrumentos, etcétera) que no tengan relación con el trabajo que se está realizando. Generalmente cuando nos disponemos a

estudiar, buscamos la iluminación necesaria, disminuimos los ruidos que desvían la atención, adoptamos una posición cómoda, etcétera.

Características de la atención

Dado que la atención representa la vinculación de la conciencia con un determinado objeto, en general presenta un número determinado de particularidades que la caracterizan como son: estabilidad o constancia, volumen, distribución, oscilación o fluctuación y cambio.

Estabilidad o constancia de la atención

El ser humano realiza actividades en las cuales debe emplear mucho tiempo en su ejecución y, por consiguiente, tiene que mantener orientada y controlada la atención durante un tiempo prolongado. Por supuesto, esto no significa que debe estar fijo e inmóvil en la realización de una tarea determinada, sino que su atención se mantiene orientada hacia la actividad en general por un espacio de tiempo prolongado. A esta característica de la atención se le llama estabilidad o constancia de la atención, la que se determina por el tiempo durante el cual se puede mantener la atención. Señala, pues, la extensión temporal de la atención.

Esta característica depende de un gran número de condiciones: de las peculiaridades de la materia, de su grado de dificultad, de la familiaridad con ella, de su comprensibilidad, de la actitud del sujeto respecto a la materia, es decir, la fuerza de su interés, así como también de las particularidades individuales de la personalidad.

Para una atención estable es condición esencial la posibilidad de descubrir en el objeto sobre el cual está orientada, nuevas facetas y correlacciones.

Allí donde se puede desarrollar un contenido dado en la percepción o en el pensamiento, al descubrir en él nuevos aspectos en sus relaciones recíprocas persiste largamente la atención. Pero donde el conocimiento o la conciencia se pierde, por decirlo así, en un callejón sin salida, en un contenido aislado e insuficiente, que no abre ninguna posibilidad a un ulterior desarrollo a otros aspectos y a una profundización en este contenido, ahí están dadas las premisas para una fácil distracción.

A fin de que se produzca una atención constante y estable, evidentemente es necesario que el diverso contenido de una materia se presente en una unidad de aspectos relacionados, debe tener un orden lógico, significativo, para mantener constante la atención. Si se presentan los hechos en forma aislada y con escaso contenido sensible, no sería posible efectuar un trabajo intelectual y decaería la atención sobre el mismo.

La estabilidad de la atención se favorece también cuando las impresiones que se reciben o las acciones que se realizan son variadas. Gran significación en la constancia de la atención la tiene, pues, la dinámica de la actividad que se ejecuta.

Cuando la actividad que se realiza resulta invariable, entonces disminuye la estabilidad de la atención que se le presta y hasta puede llegar a desaparecer. Debe

el sujeto, por lo tanto, para garantizar la constancia de la atención, efectuar acciones con los objetos, manipularlos y realizar operaciones con los mismos, lo que permite conocer a fondo sus características y detalles.

Es esencialmente importante efectuar alguna acción con el objeto. Decía K. S. Stanislavski que la necesidad natural de hacer algo con el objeto es lo que motiva la atención hacia él. La acción es lo que concentra más la atención en el objeto. Por esto, cuando la atención se funde con la acción y ambas se entrelazan es cuando se crea una conexión firme con el objeto.

Un papel destacado para mantener la atención lo tiene el planteamiento de nuevas tareas parciales y el intento de resolverlas dentro de una misma actividad. Incluso cuando se ejecutan acciones sencillas muy repetidas, la atención se puede mantener fija durante mucho tiempo, si se refuerza con estímulos que exigen cada vez la ejecución de una acción determinada.

Atraer la atención del alumno, educar su atención, entraña ante todo, organizar en él la actividad requerida, educarlo en las distintas formas y tipos de dicha actividad.

En particular, la atención no puede por largo tiempo mantenerse sobre cualquier objeto inmóvil. Pruebe a mantener fija la vista sobre un punto negro en una hoja de papel blanca. Esto puede prolongarse solo por algunos segundos. Usted se olvidará del punto y comenzará a recordar alguna otra cuestión, o él comenzará a "borrarse" ante sus ojos. Aún cuando nosotros miremos fijo y en tensión, es decir, que la atención se mantenga sobre cierto tiempo, ocurrirá *no la observación sino la embriaguez de los ojos sobre el objeto.*

Sin embargo, aunque carecemos de la posibilidad de concentrar la atención por un largo período de tiempo sobre un objeto que se presenta inmóvil, podemos, en un largo período de tiempo, estabilizar la atención en el cumplimiento de cualquier actividad relacionada con la modificación, con la movilidad del objeto que acapara nuestra atención. Así, por ejemplo, suele ocurrir durante el juego de pelota en que, en todo momento la pelota está cambiando de posición de modo similar a como se modifica la situación del juego. ¿Podremos decir que aquí nuestra atención no es estable? -Indudablemente que no.

Si la actividad prosigue y el hombre no se distrae, afirmamos, que la atención es constante, a pesar de que el objeto de nuestras actividades varía. Al resolver una tarea el alumno va de una situación a otra, de unas cifras y cálculos a otros, los objetos de su atención están cambiando todo el tiempo, pero la actividad siempre es la misma; ella representa la solución de la tarea. Por esto, en estos casos, hablamos de la estabilidad de la atención, por cuanto ella se conserva dentro de los límites de una misma actividad. De tal suerte, aunque la atención no puede sostenerse por mucho tiempo sobre un mismo objeto, esta puede concentrarse por un largo período de tiempo sobre una misma actividad.

La estabilidad de la atención también depende de las particularidades individuales de la personalidad, de sus motivaciones, intereses, aspiraciones, objetivos a alcanzar, por la fuerza de voluntad, por el propósito de cumplir el trabajo lo mejor posible, por el significado que el objeto de atención tenga para la persona. Así podemos expresar que cuando a un alumno le interesan sus estudios, prepararse intelectualmente para el futuro, cuando comprende la importancia vital de su superación, cuando tiene vivencia de la alegría de adquirir conocimientos, su atención

se prolonga por un largo período de tiempo en su actividad de estudio. Un estudiante con motivaciones estables para el estudio, realizará las tareas docentes dirigiendo con fuerza y estabilidad su atención hacia las mismas, logrando a su vez una gran concentración de la atención en las tareas que debe realizar.

Volumen

Por volumen de la atención se entiende la cantidad de estímulos u objetos que simultáneamente abarca la atención del sujeto que realiza la actividad. Es la limitación del campo de la atención. Es, por lo tanto, una magnitud variable. Depende de hasta qué punto los contenidos en los cuales se concentra la atención estén vinculados entre sí, así como de la posibilidad para vincular lógica o inteligentemente los datos o material y estructurarlo. Al leer un texto con sentido, el volumen de la atención puede ser mayor que en otro donde los elementos se den aislados y no vinculados.

En la práctica, especialmente en la práctica pedagógica, se hace patente que se debe tener en cuenta con todo cuidado el volumen de atención alcanzable en los estudiantes, evitando las sobrecargas y ampliando el volumen de la atención, en el sentido de sistematizar la materia y descubrir sus relaciones internas.

Como se ha comprobado experimentalmente existen diferencias individuales en cuanto el volumen de la atención se refiere. Un adulto puede atender simultáneamente una mayor cantidad de objetos que un niño.

Distribución

La distribución de la atención consiste en poder atender a dos o más acciones casi simultáneamente, debido a que dichas acciones presentan un nivel determinado de automatización o nexos lógicos entre ellas.

En la distribución de la atención se trata, de que esta no se oriente solo hacia un único objetivo, sino hacia dos o varios objetivos en donde se puede concentrar. Con ello es posible ejecutar simultáneamente varias acciones y seguir diversos procesos independientes entre sí, sin perder ninguno de ellos del campo de la atención.

Esta característica de la atención depende de algunas condiciones, ante todo de hasta qué punto las diversas acciones están vinculadas entre sí y si están automatizadas las actuaciones entre las cuales debe quedar distribuida la atención.

Cuanto más íntimamente estén vinculados los objetivos entre sí y cuanto más considerable sea la automatización, tanto más fácilmente se efectúa la distribución de la atención. La posibilidad para ello es en gran medida cuestión de práctica. Para garantizar una adecuada distribución de la atención hacia una o más acciones hay que lograr que las mismas se automaticen a través de la ejercitación y que se establezcan entre ellas relaciones más lógicas.

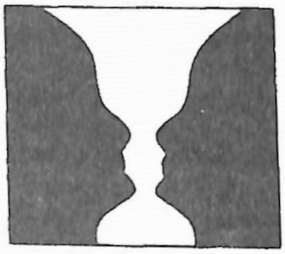
La distribución de la atención es muy importante para la realización de funciones en diferentes puestos de trabajo. Así tiene gran significación para el trabajo del pedagogo. El profesor, al exponer el material docente, debe seguir su idea, escucharse a sí mismo, y al mismo tiempo, estar atento a la dinámica del grupo, el comportamiento de sus alumnos, asegurarse de que lo escuchan y lo entiendan, etcétera.

Oscilación o fluctuación

Se refiere a oscilaciones involuntarias periódicas de corta duración en la atención. Los estudios experimentales han demostrado que la atención está supeditada, en principio, a involuntarias oscilaciones periódicas. Los períodos oscilatorios abarcan, según datos de algunos investigadores, casi siempre de dos a tres segundos, alcanzando un máximo de doce segundos.

Entre las oscilaciones de la atención se cuentan las oscilaciones de precisión sensorial. Así, por ejemplo, tenemos el caso del tornero cuya atención oscila entre la manipulación de la maquinaria y la forma que va obteniendo la pieza en cuestión.

Otra causa diferente de las oscilaciones de la atención, se observa en la contemplación de figuras ambiguas. En estas contemplaciones, una vez se destaca una parte y luego la otra, alternativamente; el ojo se desvía de un campo al otro. Ejemplo de ello es la figura de una copa y dos perfiles (fig. 7). Hay una fluctuación rápida de un detalle a otro.



Cambio

La atención es móvil, fluctúa de una actividad a otra. Un aspecto esencial de la atención es su cambio, es decir, la posibilidad de pasar rápidamente de una actividad a otra, es el traslado consciente de la atención de un estímulo a otro.

Cuando se habla de movilidad de la atención, significa que ella pasa de una actividad a otra. Este cambio señala la agilidad de la atención, que es una característica sumamente importante, y a veces muy necesaria. El cambio de la atención significa un desplazamiento consciente y lógico de la atención de un objeto a otro.

Cuando se perciben simultáneamente dos estímulos heterogéneos que no se pueden abarcar en un mismo instante, se hace necesario recurrir al cambio de la atención. Ejemplo de ello es la imposibilidad de la percepción simultánea de dos estímulos distintos no relacionados entre sí por su contenido. Esto no significa que todos los estímulos heterogéneos se repelen entre sí, pues frecuentemente sucede que estos no solo se obstaculizan, sino que por el contrario se ayudan uno al otro. Es el caso de los estímulos auditivos y visuales que se refuerzan entre sí. No resulta difícil escuchar a una persona y mirarla.

La facilidad de cambio es diferente en cada individuo. Hay quienes pasan fácil y rápidamente de una actividad a otra. Para otros, empezar otro trabajo nuevo, resulta difícil y requiere tiempo y grandes esfuerzos.

La facilidad o dificultad para el cambio de la atención de una actividad a otra, depende de numerosas condiciones. Una de ellas es la relación existente entre la actividad precedente y la siguiente, y de la relación del sujeto con respecto a ambas: cuanto más interesante fue la actividad anterior y, menos la que le sigue, más difícil será, evidentemente, efectuar el cambio; en tanto más fácil será en el caso inverso. También interviene en la rapidez o no del cambio de la atención, las particularidades individuales del sujeto, especialmente, su temperamento; la dinámica de su actividad psíquica.

La posibilidad para el cambio de la atención se puede desarrollar mediante el ejercicio.

Desórdenes de la atención

Distracción y dispersión

La *distracción* es una insuficiente estabilidad de la atención, en la cual no encontramos a plenitud los factores que facilitan la estabilidad de la atención y por lo tanto originan esta manifestación. Por ejemplo, un alumno sin motivación para sus estudios, se distrae con facilidad en asuntos ajenos a la clase, y no mantiene estable su atención sobre la misma.

Un aspecto negativo de la atención es su *dispersión*, que tiene lugar en aquellos casos en que el hombre no se concentra sobre algo por el tiempo exigido para la realización exitosa de la actividad, cuando traslada constantemente su atención de un objeto a otro, y de este a otro y no se detiene en nada. Se observa frecuentemente en estados de fatiga.

Además de la dispersión se observan otros desórdenes de la atención; la *limitación del volumen* de la atención, su *débil concentración*, su *excesiva movilidad*, o por el contrario se observa *poca movilidad* de la misma. Estas manifestaciones negativas se evidencian en algunas enfermedades localizadas en el cerebro, estados de tensión, desajustes emocionales, etcétera, y por lo tanto son manifestaciones negativas de la atención más severas en relación con la distracción.

Es conveniente señalar que las diferentes características de la atención son independientes entre sí en gran medida; pueden ser distintas. Así por ejemplo, la alta estabilidad de la atención de los científicos, puede ir acoplada de una débil posibilidad para el cambio.

Relacionamos a continuación algunas consideraciones para desarrollar la atención en los alumnos, según los autores Smirnov, Leontiev y otros.

Para desarrollar la atención es necesario que el profesor se preocupe en acostumbrar al alumno a ver y escuchar, a advertir lo que le rodea, a observar los hechos y fenómenos en toda su riqueza y variedad. De aquí que el proceso de enseñanza deba tener un carácter práctico e interesante.

A través de la utilización de modelos, cuadros, dibujos, maquetas, realización de experimentos dentro y fuera de la escuela, presentación de ejemplos de hechos

concretos e ilustraciones de la vida cotidiana, podemos desarrollar la atención y sus particularidades. Cuando se utilizan estos materiales para hacer demostraciones a los alumnos, es necesario que el profesor tenga en cuenta que debe: organizar la percepción del alumno, enseñándolo a percibir aquello que exige atención. Para ello, pedirle que no solo mire el objeto o el dibujo, sino plantearle también tareas tales como: que encuentre en él algo que conteste alguna pregunta determinada, que haga comparaciones, relaciones, etc.; así lo enseñamos a ser atentos a percibir lo fundamental.

La atención se mantiene cuando se exige al alumno un trabajo mental a su alcance, pero que le obligue, sin embargo, a un cierto esfuerzo, que no se muestre pasivo a la hora de percibir. El profesor debe estimular a los alumnos para que hagan preguntas sobre lo que observan, darles oportunidad para que por sí mismos hagan experimentos y demostraciones. Con esto se contribuye a que desarrollen intereses cognoscitivos, que comprendan la importancia de prestar atención para aprender más y mejor.

Para desarrollar la atención es importante también la calidad y claridad de la exposición del profesor. Un lenguaje, amplio, asequible, lógico y con carga emotiva adecuada, atrae la atención de los alumnos. Que el profesor con sus explicaciones sea capaz de despertar el pensamiento de sus alumnos; que puedan reflexionar sobre los aspectos que van apareciendo, que se interesen por saber lo que habrá después.

Los alumnos atienden más cuando les resulta comprensible la significación de lo que se les explica. Cuando pierden el hilo de la explicación, cuando no entienden algo nuevo porque les ha sido incomprensible lo anterior, tienden a disminuir su atención sobre lo que explica el profesor. Sucede también que cuando el contenido que expone el profesor es demasiado sencillo y comprensible para el alumno, su atención se desvía hacia otras estimulaciones circundantes. Por eso aquellos contenidos "aburridos" o leyes científicas complejas se deben explicar de forma tal que los alumnos vean que esas leyes reflejan fenómenos de la naturaleza, de la técnica o de la vida social que ellos conocen.

Un gran papel tiene en el desarrollo de la atención la exigencia del profesor, la cual debe ser consecuente y sistemática. El debe mostrarles de una manera clara el fin del trabajo y darles elementos de cómo poder ejecutarlo, para que los alumnos se puedan representar mentalmente las operaciones necesarias y los posibles resultados a esperar. Al plantearle exigencias a los alumnos, estas deben estar acordes con sus posibilidades y, al mismo tiempo, que no sean demasiado fáciles para ellos. Si no se tienen en cuenta sus posibilidades, el alumno al ver frustrados sus esfuerzos puede perder su interés y disminuir su atención.

Por otra parte es necesario que en las actividades docentes intervengan de forma activa todos los alumnos. Que sepan que a todos y en cualquier momento de la clase se les puede hacer alguna pregunta de lo que se expone, lo cual influye en su evaluación integral, por lo que deben estar más atentos a lo que se está haciendo en la clase.

No se puede pasar por alto para reforzar la atención de los alumnos, su ritmo de trabajo. Cuando se apresura a los alumnos, se les brinda poco tiempo para trabajar en clases, esto tiende a provocar errores y a disminuir la atención, pero también hay que considerar que una actividad demasiado lenta, propicia que la atención sufra

desviaciones. Al establecer el ritmo de trabajo hay que tener presente la edad del alumno, los hábitos y habilidades desarrollados por él, así como también la complejidad del objeto de estudio de la clase.

Algunas veces la falta de atención de los alumnos es debida a un estado de salud no adecuado. Es necesario entonces fortalecer su organismo.

También la alimentación irregular, la falta de sueño, el cansancio físico o mental, un clima emocional inadecuado en clases, influyen negativamente sobre la atención. El profesor, al observar algunas de estas manifestaciones en sus alumnos debe conversar con los padres, para encontrar conjuntamente las vías de solución y mejorar no solo su salud física y mental, sino también su atención a clases.

No será difícil entender que para desarrollar la atención de nuestros alumnos es necesario tener presente sus diferencias individuales y en particular sus manifestaciones temperamentales. Aquellos alumnos muy dinámicos hay que ponerlos a realizar tareas variadas para que no decaiga su atención, y a los poco dinámicos hay que estimularlos para que participen y presten atención a clases.

Relación de la atención con la actividad cognoscitiva y afectiva de la personalidad

La atención pone en evidencia que está condicionada por la orientación general de la actividad cognoscitiva y afectiva de la personalidad. Manifiesta la relación cognoscitiva de la personalidad con respecto al objeto hacia el cual está orientada su concentración y por el sentido que este objeto tiene para ella. No es posible la actividad cognoscitiva y afectiva de la personalidad sin la atención. La atención condiciona la organización de la actividad mental de la personalidad, concentra su energía y contribuye a su mejor desenvolvimiento.

La atención estimula la claridad de la percepción y de las imágenes mnémicas, contribuye a la rápida organización y realización de nuestros pensamientos.

Los descubrimientos científicos y técnicos, las obras de arte, etc., son creados en presencia de un alto grado de concentración de la atención.

La actitud cognoscitiva hacia el medio circundante reestructura la atención del hombre y esta se sostiene por una actividad racionalmente organizada y ante todo por una actividad intelectual activa. Los conocimientos adquiridos mediante una concentración inadecuada o una falta de organización de la atención son confusos e inestables.

Por otra parte, todo lo que a base del sentido personal pueda convertirse en vivencia afectiva para el sujeto, posee la posibilidad de convertirse en objeto de atención para la personalidad. Es bien conocido que toda estimulación que provoca uno u otro sentimiento, atrae la atención. Por ejemplo, cuando el relato del profesor provoca reacciones emocionales agradables, la atención de los alumnos no se debilita.

La relativa significación de los posibles objetos de la atención depende esencialmente de los motivos de la personalidad. La atención es una función de interés, está relacionada con las aspiraciones y necesidades de la personalidad, con su orientación general y con los objetivos que esta se propone alcanzar.

Tendencias en el desarrollo de la atención

La atención de los lactantes y de los niños de edad temprana es involuntaria, momentánea y su concentración es débil. Depende del carácter de los estímulos externos. Les llaman la atención los objetos llamativos, móviles, novedosos, etcétera.

Cuando el niño domina la marcha, aumenta considerablemente el círculo de objetos que forman parte de la esfera del conocimiento activo del niño. La atención adquiere un mayor volumen. Con el cambio y complejidad de sus acciones con los objetos, aumenta la estabilidad de su atención.

En el segundo, y sobre todo en el tercer año de vida, la atención del niño es atraída por algo, y además, él mismo; activamente, la dirige a un nuevo objeto; aparecen los rudimentos de la atención voluntaria. La formación de este tipo de atención se da bajo la influencia de los adultos, quienes le plantean nuevas exigencias, sobre todo en actividades dinámicas: juegos, manipulación de objetos, etcétera.

Los cambios fundamentales ocurridos en el desarrollo de la atención del niño preescolar son: ampliación del volumen de la atención, aumento de su estabilidad y formación de la atención voluntaria. En ello influye significativamente el desarrollo del lenguaje. El niño preescolar percibe la palabra con mayor frecuencia y facilidad y el lenguaje del adulto se convierte en objeto de su atención. Comienza a orientarse cada vez más en la palabra que denomina un objeto, que valora o expresa una orden.

Como regla, la estabilidad de la atención se desarrolla con la edad, pero esto puede variar significativamente a partir del temperamento, reforzado por una buena o mala influencia educativa.

Aunque la atención del niño preescolar aún se apoya frecuentemente en un carácter involuntario, aprende a dirigir voluntariamente su atención sobre aquellos objetos que exigen su concentración. Exigencias que generalmente son planteadas por los adultos y que ejercitan la atención voluntaria del niño.

La habilidad de subordinar su atención a las exigencias y de comprender la necesidad de hacerlo, representan en el niño la forma inicial de dirección de su propia actividad psíquica.

La escuela tiene grandes exigencias para la atención del niño escolar. Este debe escuchar con interés y estar atento, no solo para aquello que le interesa, sino también para lo que no tiene un interés inmediato para él; tiene que hacer un esfuerzo para no distraerse del trabajo docente; le sirven de estímulo las exigencias del maestro y el hecho de que cuando no atiende los resultados no son buenos. Es, pues, característico de la edad escolar un desarrollo más rápido de la atención voluntaria, de concentrarse un largo tiempo en el objeto de la actividad, de controlar su atención.

Por su parte, el adolescente se caracteriza por una mayor estabilidad y concentración de su atención debido al desarrollo de sus intereses cognoscitivos. El hecho de mantenerla voluntariamente continúa desarrollándose.

El amplio círculo de intereses en la edad juvenil garantiza un desarrollo de la atención involuntaria, así como su actitud consciente hacia la actividad futura, que hace que la atención voluntaria adquiera un alto nivel de desarrollo.

Expresión semántica de la conciencia: lenguaje

La conciencia se presenta en forma de imagen psíquica que abre ante el hombre el mundo que le rodea. La imagen psíquica desde el mismo principio está referida a la realidad externa y es "extraída" de ella. Las imágenes sensitivas representan la forma general del reflejo psíquico, originadas por la actividad objetal del sujeto. Estas imágenes cobran en el hombre una cualidad nueva, que es precisamente su significación, que constituyen importantísimos "componentes" de la conciencia humana, que reflejan el mundo en la conciencia del hombre, siendo el lenguaje el portador de estos significados.

En esta significación está contenida de manera transformada y reducida al contexto idiomático, la forma ideal de existencia del mundo objetal, de sus propiedades, nexos y relaciones, descubiertos por la práctica social, elaborados históricamente y trasmitidos en el proceso de comunicación. Estas imágenes al fijarse en el idioma, adquieren una existencia de fenómenos objetales ideales.

Adquirir conciencia de una cosa implica reflejar la realidad objetiva por medio de significados generalizados que se han objetivado en la palabra. El vínculo entre conciencia y lenguaje es, por tanto, íntimo y necesario, ya que la expresión semántica, de significados, de la conciencia está dada en el lenguaje. Debido al carácter semántico de la conciencia, se pueden designar a través de la palabra los pensamientos y sentimientos del hombre en su proceso de comunicación. Las formas superiores de intercambio humano son posibles solo porque la conciencia del hombre refleja una realidad conceptualizada y el medio básico mediante el cual se refleja y trasmite esta realidad es el lenguaje.

Concepto lenguaje

La trasmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediador y el prototipo de este es el lenguaje humano nacido de la necesidad de comunicación durante el trabajo.

El lenguaje, la palabra, es la unidad específica del contenido sensible y racional con que se comunican los hombres entre sí. El proceso de comunicación representa quizás la expresión más compleja de las relaciones humanas. Es a través de la comunicación esencialmente que el hombre sintetiza, organiza y elabora de forma cada vez más intensa toda la experiencia y el conocimiento humano que le llega como individuo, a través de su lenguaje.

El animal no está capacitado en principio para trasmitir y comunicar sus experiencias individuales a otros representantes de su especie; además, no está capacitado para asimilar la experiencia de la generación de animales de su especie que le antecedieron. Lo que distingue fundamentalmente al hombre del resto de los animales y que le ha permitido el conocimiento y dominio de la naturaleza, es que su personalidad, su experiencia individual está constantemente relacionada con la

experiencia de la humanidad, gracias a la existencia de su lenguaje articulado, ya que los animales no poseen *idioma* para hacerse entender, ni palabras para designar, nombrar, categorizar, conceptualizar objetos.

El idioma y el lenguaje son un fenómeno social, surgido en tiempos remotos, cuando uniéndose para su actividad laboral propia, los hombres primitivos sintieron la necesidad de decirse algo unos a otros.

El idioma se desarrolló a la par de la sociedad. Los descubrimientos en la ciencia y en la industria, las nuevas relaciones que nacían entre las personas, se reflejaron en el idioma. Este se enriqueció con nuevas palabras, cada una de las cuales significaba algo. Así, en la historia del desarrollo de cada pueblo se enriqueció el vocabulario y se perfeccionó la estructura gramatical de su lenguaje. El idioma está formado por un determinado vocabulario elaborado socialmente, es nacional por su carácter y se rige por determinadas leyes y reglas.

El idioma es, por tanto, un sistema de signos verbales que engloba determinado vocabulario, leyes gramaticales y fonéticas, mientras que *el lenguaje es la actividad específicamente humana de comunicación, mediante la lengua o idioma; es la utilización del idioma por parte de la persona.*

Es bueno enfatizar que el lenguaje y el idioma forman una unidad, pero el lenguaje es un proceso, el de hablar; en cambio, el idioma es un conjunto de recursos de los que hace uso el que habla. El idioma (vocabulario, sus reglas gramaticales, etc.), es una categoría lingüística. Son idiomas: el inglés, el ruso, el español, el francés, etc., y no pueden confundirse con el lenguaje que es una categoría psicológica.

Una misma idea, un mismo descubrimiento pueden ser trasmitidos de unos hombres a otros a través del lenguaje, apoyándose en los recursos de un idioma u otro. Pero la comunicación entre los hombres no se basa solo en el idioma, sino que existen otros medios no idiomáticos como son los gestos, la mímica, la entonación, etc., pero la forma fundamental utilizada por el hombre para la comunicación es la verbal.

Funciones del lenguaje

La importancia del lenguaje para el desarrollo de la personalidad se expresa precisamente en el papel o funciones que desempeña en la misma; como medio de expresión de significados, como medio de expresión emocional y como instrumento de la actividad psíquica.

Como medio de expresión de significados

A través del lenguaje el hombre expresa el contenido sensible y racional de la realidad que le rodea, expresa su relación con algo determinado: con la persona que habla o con el objeto o persona sobre quien se habla. Toda expresión oral con-

creta se dirige a un objeto. Se dirige al mismo tiempo a alguien, a un real o posible auditor.

Toda palabra expresa alguna relación del que habla, con aquello de lo que está hablando y a lo que se dirige. En su comunicación expresa palabras que tienen un contenido semántico, que constituye su significado. Designa un objeto (sus cualidades, funciones, etc.). El significado de las palabras es el reflejo generalizado de un contenido objetivo. Por ejemplo, cuando decimos "cuchillo" nos estamos refiriendo a un objeto determinado cuya función es cortar; y es posible representarse un cuchillo específico, el suyo; pero a pesar de esto, designa y significa cualquier objeto que por tener ciertas cualidades puede cortar, por eso, el significado, el contenido de las palabras se dice que es generalizado.

Como es conocido la generalización como operación racional del pensamiento se efectúa por medio del lenguaje. El hombre, cuando separa lo esencial lo denomina con palabras y lo relaciona con los objetos y fenómenos que tienen esa característica general. Así, por ejemplo, en la palabra "árbol" están contenidas todas las plantas de tronco leñoso y ramificado, independientemente de su color, frutas, hojas, etc. Las palabras acuñan el significado de los objetos, categorizan, definen, conceptúan; lo que es una función específicamente humana, pues el animal no categoriza.

En distintas situaciones y estados, los animales emiten sonidos, cada uno de los cuales está relacionado con una situación determinada. Cada grito es la expresión de un determinado estado emocional (miedo, hambre, etcétera). Estos sonidos instintivos no son lenguaje aunque "trasmitan" a otros su excitación: con ello el animal solo la *contagia* a los demás por medio de su excitación personal, pero no se la comunica. A estos fenómenos de expresión les falta la función significativa.

Mas el significado en el lenguaje humano no es ningún reflejo pasivo del objeto como de "una cosa en sí" fuera de las relaciones prácticas y activas entre los hombres. El significado de una palabra que refleja un objeto en forma generalizada, se determina por la función de este objeto dentro del sistema de la actividad humana. Al formarse dentro de la actividad social queda incorporada al proceso de comunicación entre los hombres. El significado de la palabra consiste en esa relación cognoscitiva de la conciencia humana con el objeto, que se expresa y trasmite por las relaciones sociales entre los hombres.

El lenguaje como medio de expresión de significados permite también la existencia, trasmisión y asimilación de los mismos, de la experiencia histórico-social. Por todos es conocido cómo mediante la palabra escrita y hablada se conservan durante siglos todo el acervo cultural elaborado por la humanidad. El lenguaje garantiza la continuidad histórica, que es necesaria para el desarrollo intelectual y social del hombre. A través de libros, documentos, etc., se conserva el saber objetivo acumulado por el hombre.

La palabra expresa una generalización en el sentido de que es la forma de existencia del conocimiento humano. Los conocimientos reflejan la experiencia que sistematizan las propiedades generales, sustanciales para la actividad práctica y teórica de la humanidad, fijados en la palabra. El lenguaje es un componente inseparable de la cultura material, por lo que es un medio de existencia de la experiencia histórico-social, la cual se trasmite, expresa y comunica a través del lenguaje.

Pero, ¿cómo descubre y asimila el hombre dicha experiencia? La asimilación de los significados, su desarrollo, su precisión y enriquecimiento se realizan con ayuda de la palabra. La palabra como denominación de un objeto, sirve de medio de distinción, separación de los objetos, de sus cualidades, acciones o relaciones, y, también, como medio de agrupación de muchos objetos en grupos y categorías. Al denominar los objetos y las relaciones que existen entre ellos, la palabra sirve como medio de percepción de los objetos y fenómenos que nos rodean en sus diferentes interrelaciones (espaciales, funcionales, causales, etcétera).

Analizar los fenómenos por medio de signos verbales es más rápido y sólido, lo que facilita la apropiación de los conocimientos, pues el lenguaje permite construir una imagen exacta del objeto o acción material, solo el traspaso al plano del lenguaje articulado permite metódicamente y con exactitud desprender la acción de las cosas físicas y traspasarlas enseguida al plano mental.

Como medio de expresión emocional

No sería correcto querer "intelectualizar" totalmente al lenguaje y considerarlo como mero instrumento para expresar significados. Como medio de comunicación el lenguaje permite la existencia del sentido personal y su expresión; proyectar el mundo afectivo del hombre. Ejemplo de ello es cuando una persona le expresa a otra cuánto la quiere, lo que significa para ella. Lo podemos expresar en forma directa como en el ejemplo anterior, a través de palabras, pero también nuestras vivencias afectivas las podemos expresar a través del matiz emocional con que pronunciamos nuestras palabras.

Como instrumento de la actividad psíquica

Como sabemos, el animal no está capacitado para planificar sus acciones. Sin embargo, casi todas las actuaciones humanas son conscientes, motivadas a ciertos objetivos; pero antes de proceder a la realización de su objetivo, lo que requiere varias acciones, debe formarse una idea del camino y de los medios que son necesarios para alcanzarlo. Establece, organiza y planifica mentalmente un plan de la forma en que deben sucederse las acciones y sus posibles consecuencias.

El hombre, a diferencia del animal, es capaz de planificar sus actividades. El instrumento fundamental para la planificación de las mismas es el lenguaje. Muchas veces no somos conscientes de la regulación que sobre nuestra conducta ejerce el lenguaje, solo cuando autoanalizamos nuestros motivos, acciones y objetos, nos damos cuenta de ello. El hombre cuando mira hacia sus adentros, regula de manera consciente sus acciones a través del lenguaje. Un alumno puede antes de realizar la tarea docente, decirse por medio de su lenguaje la posible estrategia que va a utilizar para la solución de la misma. Como vemos, es significativo el papel que desempeña el lenguaje en la realización de las funciones psíquicas superiores del hombre. El lenguaje humano, que en su conjunto está vinculado a la conciencia, se halla en determinadas relaciones recíprocas con todos los procesos psíquicos.

Como ya sabemos, el lenguaje está estrechamente vinculado al pensamiento, en tanto que es la forma fundamental de existencia del mismo, es la envoltura externa del pensamiento. En el lenguaje formulamos al pensamiento y, al formularlo, lo formamos. Al crear el pensamiento su forma verbal se forma a sí mismo. El pensamiento es imposible sin el lenguaje; su contenido tiene siempre un portador significativo. Formular una idea o pensamiento quiere decir expresarlo por medio de significaciones verbales generalizadas.

No son menores las estrechas relaciones del lenguaje con la memoria. La memoria humana se manifiesta apoyándose en el lenguaje. En la memoria lógica-verbal, por ejemplo, su contenido se expresa a través del lenguaje. Para la conservación de la imagen con sentido, tiene significación especial la palabra con la que la persona la designa.

En esta misma medida la percepción se realiza con ayuda de la actividad verbal. Percibir conscientemente el objeto quiere decir nombrarlo mentalmente, lo que significa, de hecho, clasificar el objeto percibido en un determinado grupo o clase, generalizarlo mediante palabras.

El papel del lenguaje con la imaginación no deja lugar a dudas. La posibilidad de crear algo nuevo, de acuerdo con las exigencias reales y aplicables a la práctica, es mayor no solo cuanto más amplios son los conocimientos y la experiencia en aquella esfera en la que se crean, sino también cuanto más desarrollado sea el lenguaje de la persona, el cual muestra lo que se debe crear.

La palabra puede poner en relación imágenes que antes no se habían combinado entre ellas y posibilita distinguir en los objetos cualidades que antes no se relacionaban entre sí; de esta manera ayuda a combinar de manera nueva aquello que había existido en la experiencia pasada. Íntima es también su relación con las vivencias afectivas. Nos apoyamos en el lenguaje no solo para expresar estas, sino también para analizarlas y tomar mayor conciencia sobre las mismas.

Tipos de lenguaje

Recordemos que la actividad humana se da en dos planos simultáneamente; en el plano externo y en el interno. El lenguaje como forma especial de actividad humana, que permite la relación entre los hombres puede darse en los dos planos de la actividad. En cada uno de ellos se distinguen dos tipos principales de lenguaje; el lenguaje externo y el lenguaje interno.

Lenguaje externo

Cuando hablamos del lenguaje como medio de comunicación, nos referimos al llamado lenguaje externo, que se caracteriza porque tiene una forma audible, perceptible; es el lenguaje hablado a viva voz, que sirve como medio de comunicación oral con los otros.

Puede manifestarse en forma de diálogo, de monólogo o del llamado lenguaje escrito.

Diálogo

El lenguaje dialogado es llamado situacional y contextual. Se realiza entre dos o más interlocutores dentro de una situación común para ellos, es decir, está relacionado con la situación en la cual tiene lugar la conversación, y es contextual porque cada manifestación sucesiva en él, en gran medida está condicionada por la que le precede. Es un lenguaje reducido, ya que en él se sobreentienden muchas palabras que no se expresan gracias al conocimiento que sobre la situación tienen los interlocutores, por eso resulta incomprensible para una persona ajena a la misma. Además, porque en el diálogo se utilizan muchos medios no idiomáticos (gestos, mímica, entonación, pausas, etc.) que frecuentemente sustituyen a los componentes idiomáticos, a las palabras que están ausentes en la conversación.

Por ejemplo: dos interlocutores que se hallen mutuamente vinculados por una situación común y, en cierto modo, también por sus vivencias o experiencias pueden entenderse por meras combinaciones de palabras: "Así es", "Quién lo diría", "Claro", etc. Son frases estereotipadas, clichés.

Lo que se dice en el diálogo se entiende a menudo no por el contenido de lo que se dice, sino a base de la situación en la que se encuentran los interlocutores. Por ello muchas cosas no se acaban de expresar, pues aparte del sentido objetivo de la conversación, los interlocutores disponen de toda una gama de medios de expresión con ayuda de los cuales se comunican lo que no está contenido en la conversación. Por tal hecho se plantea que el diálogo es un lenguaje poco organizado y reducido.

Las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el diálogo, que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido, la situación dinámica se hace cargo de ella.

Monólogo

Es el tipo de lenguaje que se utiliza en los discursos públicos, las disertaciones, conferencias o en otras intervenciones amplias y prolongadas.

Es una forma muy organizada de lenguaje. Esto significa que el que habla planifica con anticipación de forma lógica y coherente toda su exposición, se escogen las palabras y se formulan las oraciones necesarias, se seleccionan convenientemente medios idiomáticos, combinaciones de palabras, construcciones sintácticas, etcétera, para expresar todo el contenido que se desea.

El monólogo exige una educación verbal especial. Pero además demanda aspectos psicológicos de medios de comunicación. El disertador o conferenciante debe saber cautivar a su auditorio, tener en cuenta la reacción mímica de los oyentes, su postura con respecto a lo dicho. La reacción del que escucha pone al que habla, inmediatamente, sobre el camino correcto, induciéndole a detenerse más en ciertos detalles, explicar otros más rápidamente, etc. Requiere también medios no idiomáticos que complementen la información que se les brinda a los oyentes.

La práctica pedagógica exige el desarrollo de este tipo de lenguaje.

Lenguaje escrito

El lenguaje escrito se emplea preferiblemente para la comunicación de un contenido científico, poético, técnico, comercial, informativo, epistolar, etcétera.

Requiere una estructura superior respecto al monólogo, pues en las exposiciones escritas deben expresarse directamente todos los pensamientos esenciales. Para estas hace falta una exposición más sistemática y de lógica coherente. Todo debe ser comprensible, pues no podemos enjuiciar si el interlocutor nos entenderá correctamente o no. Es un lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular. Por todo esto exige anticipadamente, esclarecérselo todo para que resulte inteligible. Una expresión escrita requiere por tanto una especial reflexión, pues en ella falta la regulación, confrontación directa con el interlocutor u oyente.

El que escribe debe formular por sí mismo la estructura de lo escrito de forma que quede comprensible para el lector, de aquí que el sujeto que escribe selecciona conscientemente todos los medios idiomáticos que le permitan una mayor lógica y coherencia. Requiere una semántica deliberada, una estructuración intencional de la trama del significado. No es posible utilizar medios no idiomáticos en este lenguaje, le faltan las cualidades musicales, expresivas y de entonación del lenguaje oral. El lenguaje escrito sirve por regla general a las necesidades del pensamiento más abstracto, sus motivaciones son más intelectualizadas, estamos obligados a crear la situación, lo que lo hace extenso y complejo.

Estas tres manifestaciones del lenguaje externo resultan muy útiles sobre todo para el pedagogo. A través de un diálogo sincero, de una conferencia útil o en la confección escrita de un material docente, puede cumplir dos de sus funciones principales: instruir y educar.

Lenguaje interno

Al hablar internamente, el lenguaje deja de servir directamente como medio de comunicación, para convertirse en una forma de trabajo mental. Discurre en el plano mental, interno, no va acompañado de voces audibles, por lo que no es un lenguaje para los otros, sino un lenguaje "para sí". ¡Cuántas veces hablamos con nosotros mismos!

Como no está destinado a otro, el lenguaje interno a menudo es incompleto y omite lo que para el que usa este lenguaje, es algo natural. Por ello es característico del mismo la fragmentación, la intermitencia. Este lenguaje es predicativo: comprueba lo que se afirma, y omite como cosa natural y sabida de lo que se trata. A menudo posee carácter conceptual, se parece a un índice registrando al mismo tiempo solo los temas del pensamiento, aquello de que se está hablando. Da por conocido o sabido lo que debe decirse. Es el sustrato del pensamiento verbal y condición indispensable para la formación del plano mental de la actividad. Es la cubierta material de los pensamientos cuando pensamos sin expresar en voz alta su contenido.

Generalmente por su flujo automático, queda fuera del control de la conciencia, pero nuestras ideas, planificación de la actividad práctica y teórica transcurren a través de este lenguaje interno. Por ejemplo: antes de elegir uno u otro método para la acción, nosotros deliberadamente para nosotros mismos llegamos a la con-

clusión del mejor camino a utilizar. También cuando "razonamos" internamente al resolver un problema difícil.

No hay lugar a dudas de que el pensamiento está íntimamente ligado al lenguaje interno. Por ello, muchas veces han sido identificados, pero en realidad se trata de una unidad y no de una identidad. Se ha visto que cuando un alumno está razonando un problema se demora, porque antes de expresar las ideas o escribirlas, las expresa en un lenguaje para sí.

Hay autores que cuando este lenguaje interno pasa a la forma audible, externa, lo denominan monólogo. Ejemplo de ello es cuando tropezamos con una dificultad que no podemos resolver de inmediato.

Relación del lenguaje con la actividad de la personalidad

La actividad de la personalidad refleja una realidad conceptualizada y afectiva que se asimila y trasmite a través del lenguaje en el proceso de la actividad y de la comunicación.

La palabra resulta esencial para la actividad cognoscitiva y afectiva de la personalidad, porque en ella se sedimentan, se objetivan y actualizan los conocimientos, gracias a los cuales el hombre adquiere conciencia de la realidad y de sí mismo, actuando sobre ella y transformándola de acuerdo con su esfera motivacional y le da la posibilidad también de expresar verbalmente la relación afectiva que la personalidad establece respecto al objeto que refleja cognoscitivamente.

En el lenguaje humano aparece casi siempre toda la expresión funcional de la personalidad: la unidad de su actividad cognoscitiva-afectiva.

Los significados generalizados que se han fijado en el lenguaje y que reflejan la experiencia social, alcanzan en la personalidad un sentido individual que revela la actitud personal del que está hablando y no solamente sus conocimientos sino también sus vivencias afectivas en su ininterrumpida unidad y mutua vinculación con aquellos.

El lenguaje no es solamente una forma del pensamiento abstracto; no se debe reducir tan solo a un complejo de significaciones. Casi siempre expresa la relación afectiva del hombre con respecto a lo que conoce, de lo que habla y a quien se dirige.

La verdadera comprensión del habla no se alcanza tan solo por el saber de la significación literal de las palabras que utiliza la personalidad; en esencia también se alcanza con la exposición e interpretación de aquellos aspectos expresivos que revelan el sentido interno que la personalidad le ha dado. El matiz emocional del lenguaje hace que este sea capaz no solamente de trasmitir un contenido mental objetivo, sino también de expresar la relación del que habla con respecto al correspondiente objeto del conocimiento. El lenguaje va más allá de los límites de la mera vinculación con los conocimientos, revela también su relación con las vivencias afectivas de la personalidad.

Los hombres no son solamente intelectos que entre sí se comunican nada más que conocimientos, sino que son seres humanos, en los cuales su actividad cognoscitiva está vinculada íntima y apasionadamente con sus sentimientos y con toda su existencia llena de experiencias.

Tendencias en el desarrollo del lenguaje

Las reacciones vocales existen en los niños desde el día de su nacimiento, pero los sonidos que ellos producen son indiferenciados y forman parte del complejo general de reacciones motoras motivadas por estimulaciones internas y externas.

El adulto actúa con respecto al niño como un intermediario de su comunicación con el mundo objetivo. Así el dominio del lenguaje se realiza por dos vías: en la comunicación diaria, natural del niño con los mayores que le rodean, y en el proceso de enseñanza, preparado especialmente por los padres y pedagogos.

En el lactante la sensibilidad hacia los sonidos se desarrolla con gran rapidez. Sin embargo, la diferenciación de las palabras y las sílabas exige no solo agudeza de la sensibilidad auditiva, sino también del desarrollo de una audición verbal especial u oído fonemático. Si el niño de cuatro o cinco meses ha satisfecho todas sus necesidades orgánicas, mueve desordenadamente las manos, los dedos, la cabeza la gira y pronuncia sonidos aislados. Algo más tarde el lactante pronuncia algunas combinaciones de sonidos. Este juego con los sonidos o gorjeo, constituye un ensayo involuntario de sus fuerzas que se fundamenta en autoimitación y en la imitación de los sonidos escuchados.

Al final del primer año de vida, el niño reacciona con más frecuencia a la entonación del lenguaje del adulto, a la expresión de la cara, independientemente del contenido de las palabras que el adulto pronuncie. El niño es indiferente al aspecto semántico de la palabra durante un tiempo bastante prolongado. Él reacciona correctamente a la palabra solo en una situación de comunicación con los mayores ya conocidos.

Sobre la difícil tarea que representa para los niños de un año de edad el tránsito hacia la generalización, hablan por ejemplo, los hechos siguientes: Un niño de nueve meses reacciona correctamente a la pregunta ¿dónde está mamá?, pero no entiende cuando se le ordena "ve a donde está mamá". Para el lactante de un año, la palabra "pelota" significa solo una pelota conocida. El niño no relaciona esta palabra con otras pelotas. Esto significa que para el niño de un año, la pelota constituye aún una señal del primer sistema de señales. Solo la adquisición de experiencias y el conocimiento de muchos objetos semejantes, pero diferentes en algunos detalles, asegura la asimilación por el niño de la palabra en su significado generalizador. Hacia el final del primer año de vida, el número de palabras y oraciones que comprende no pasa generalmente de doce a dieciocho.

En el segundo año de vida, y particularmente en el tercero, ocurren cambios bruscos en el proceso de desarrollo del lenguaje. Estos son producidos porque en este período cambia el modo de vida del niño: comienza a caminar. Al ser más

independiente en las acciones, el niño conoce nuevos objetos, los toca, manipula. Entra en una nueva forma de relación con las personas que lo rodean, la comunicación se hace cada vez más diversa; esto permite que la palabra se convierta rápidamente en señal generalizadora, y por consiguiente en una orientación más exitosa hacia las condiciones que lo rodean y se enriquece el vocabulario del niño con mucha rapidez. Se desarrolla la asimilación del lenguaje: la palabra sirve como medio de distinción, de separación de los objetos, de sus cualidades, acciones y relaciones, de unificación de muchos objetos en grupos y categorías. El carácter generalizado de las palabras le abre amplias posibilidades para el desarrollo de la autorregulación de su conducta.

La asimilación del lenguaje conduce al desarrollo ulterior de la autoconciencia del niño, así como también a dominar distintos tipos de actividades: aprende versos, cantos, juegos didácticos, etc., y su relación con el adulto le provoca gran satisfacción cognoscitiva y emocional, que gradualmente se convierte en una necesidad social fundamental.

En los niños de edad preescolar continúa el proceso de desarrollo del lenguaje. El vocabulario se incrementa rápidamente, enriqueciéndose ahora con el número de sustantivos, y de otros elementos constituyentes de la oración. Utiliza variedad de verbos, pronombres y conjunciones, pero el empleo de los adjetivos se retrasa considerablemente.

En el proceso de desarrollo de la audición en los niños preescolares crece el interés hacia la palabra, hacia su sonoridad, hacia la forma y relación con el objeto que denomina. Regularmente inventan nuevas palabras que no existen en el idioma natal. Su interés por la palabra despierta en ellos el interés hacia los versos, expresiones figuradas, etcétera.

Cambios considerables ocurren también en la asimilación de la estructura gramatical de la lengua, desarrollan la habilidad para seleccionar palabras y construir oraciones, que serán entendidas por el interlocutor. La asimilación de la gramática, incluyendo las oraciones complejas, depende directamente de la cultura del lenguaje de los niños, de la atención que les prestan los educadores y padres a este desarrollo.

El desarrollo del lenguaje conversacional, relacional y expresivo facilita el desarrollo del lenguaje interno del niño. Este se refleja con más claridad en la actividad práctica del niño, particularmente cuando este se enfrenta a dificultades. En una situación problema, el niño utiliza el lenguaje interrogativo, disyuntivo y el lenguaje afirmativo. Estas expresiones verbales intervienen solo en forma de gesto, todas estas formas de lenguaje constituyen un lenguaje expresivo reducido que se va hacia el plano interno. Por eso el lenguaje se expresa en forma de lenguaje interno. Este es interrumpido por preguntas, dudas del niño. Por ejemplo, ¿y esto dónde lo pongo?

El lenguaje del niño dirigido hacia sí mismo constituye el paso del lenguaje conversacional exterior hacia el interno. Este paso se ejecuta en el niño en las condiciones de su actividad práctica, cuando aparece la necesidad y es imprescindible comprender la acción ejecutada y dirigirla hacia el logro de un objetivo práctico determinado.

Los pedagogos de la edad preescolar le confieren gran importancia al desarrollo del lenguaje. Ven en el lenguaje una condición para elevar la cultura general del

niño, una condición para su desarrollo intelectual, moral y estético, y constituye una de las condiciones de la preparación del niño para la enseñanza.

La actividad verbal de los niños se desarrolla de forma acelerada en el período de enseñanza en la escuela. El cambio más sustancial en el desarrollo del niño escolar lo constituye la familiarización con la palabra, con el lenguaje como objeto del conocimiento. En la escuela se estudia el lenguaje como una materia especial. Se contribuye a la formación del hábito de lectura, es decir, el reconocimiento suficientemente rápido y correcto de las palabras y sus combinaciones y las transformaciones de los símbolos presentados en sonidos pronunciados, en combinaciones de los sonidos, es decir, en palabras.

También la asimilación de la escritura desempeña un papel importante en el desarrollo del lenguaje del escolar, sobre todo en lo relativo a la gramática y la ortografía. Los escolares se van esforzando gradualmente para seleccionar palabras y construyen oraciones de forma tal que expresen de manera completa y exacta un suceso determinado.

La asimilación del lenguaje escrito, y el ulterior desarrollo del lenguaje lógico, expresivo, garantizan al niño posibilidades ilimitadas de conocimiento de la realidad.

En la enseñanza media los alumnos deben llegar a dominar un caudal considerable de conocimientos. En el adolescente se manifiesta la capacidad de razonar en forma hipotético-deductiva, o sea, sobre la base de premisas generales. A este nivel todo el razonamiento, incluida la conclusión, se da en el plano verbal, por cuanto el contenido directo de este razonamiento son los enunciados, o está en el sistema habitual de signos, en las palabras. El habla se hace controlable, dirigible, a la vez que en algunas situaciones personalmente significativas los adolescentes se esfuerzan de modo especial por hablar de forma correcta.

En general, el lenguaje se sigue perfeccionando a partir de la necesidad de comunicación, el deseo de conocer, de comprender lo nuevo, el esfuerzo por ser comprendido, la necesidad de influir sobre los demás y en sí mismo.

Importancia del conocimiento de los aspectos psicológicos de la conciencia para el trabajo del educador

El conocimiento psicológico sobre la conciencia, su estructura interna, su carácter selectivo y expresión semántica, son de relevante importancia para el trabajo del educador.

El estudio de las unidades o componentes estructurales de la conciencia, en particular del sentido personal, le brinda la posibilidad al educador de comprender de qué manera determinados significados —ya sean como conocimientos, conceptos, juicios, valores, normas y patrones sociales— son interiorizados, asimilados subjetivamente por los alumnos y llegan a formar parte de los contenidos de sus

personalidades. Hasta que un significado no adquiere para el sujeto un sentido personal, no forma verdaderamente parte de la personalidad y por lo tanto, no desempeña realmente en ella una función reguladora en términos de autodeterminación.

Por otra parte, con el estudio del carácter selectivo de la conciencia, que se manifiesta en la atención, el profesor puede adquirir elementos importantes para dirigir la actividad de sus alumnos en el proceso docente-educativo.

De igual modo, el conocimiento de lo concerniente a la expresión semántica de la conciencia, el lenguaje, le permite al educador estar en mejores condiciones para incidir activamente sobre sus alumnos en el proceso de comunicación mutua que se establece en la relación profesor-alumno.

Algunas vías para el estudio psicológico de la conciencia de los educandos

En capítulos anteriores se ilustró las posibilidades de métodos como la observación, la entrevista, el cuestionario y las composiciones para conocer algunas de las manifestaciones psicológicas de la personalidad. Estos métodos también resultan provechosos para el estudio psicológico de la conciencia.

Con la aplicación de cuestionarios, entrevistas y composiciones es posible aproximarse al conocimiento del sentido personal en los estudiantes.

El sentido personal es expresión de cómo se parcializan subjetivamente determinados contenidos de la realidad. Esto implica cuando se pretende utilizar el cuestionario para estudiar el sentido personal, que las preguntas se elaboren de modo que en las respuestas que brinde el alumno se manifieste la connotación que para él tienen determinados contenidos con los que se relaciona en su vida.

Por ejemplo, si se desea conocer el sentido personal del estudio, pueden formularse preguntas como la siguiente: ¿qué representa el estudio para ti en el plano personal? Este es un ejemplo de pregunta abierta, pero la información se puede obtener también mediante preguntas cerradas, si al estudiante se le plantean alternativas de respuesta. Un ejemplo de cómo pueden ser las preguntas cerradas se da a continuación.

El estudio es para ti:

- Agradable.
- Malo.
- Fundamental en mi vida.
- Solo una forma de prepararme para los exámenes.
- Bueno.
- Desagradable.
- Solo una forma de obtener conocimientos.

Es recomendable tratar de combinar en el cuestionario las preguntas abiertas con las cerradas, así como indagar sobre un mismo aspecto a través de distintas preguntas.

Si se desea emplear la entrevista para estudiar el sentido personal, las preguntas deben hacerse también buscando que el alumno exprese su valoración subjetiva sobre lo que se le pregunta.

Digamos por caso que se quiera conocer el sentido personal de los alumnos respecto a determinadas cuestiones relativas a sus relaciones interpersonales. Ejemplos de posibles preguntas en la entrevista podrían ser: ¿te sientes satisfecho con las relaciones que mantienes con tus compañeros?, ¿por qué?, ¿qué es lo que te gusta de las relaciones con tus compañeros?, ¿qué es lo que te disgusta de las relaciones con tus compañeros?, ¿qué encuentras de positivo en las relaciones entre las personas?, ¿qué encuentras de negativo en las relaciones entre las personas?, etcétera.

En las composiciones, la elaboración personal del contenido, así como el vínculo afectivo expresado hacia el mismo, pueden servir de indicadores del sentido personal que dicho contenido tiene para el alumno.

Si un estudiante aborda un determinado contenido en la composición con un elevado nivel de elaboración personal, expresa puntos de vista, criterios, juicios, opiniones y reflexiones propias, con un marcado carácter personal, es muy probable que el alumno esté manifestando su sentido personal. Por su parte, el vínculo afectivo que expresa el alumno puede señalar si el contenido tiene para él un carácter positivo, negativo, contradictorio o no definido.

En el estudio de la atención y del lenguaje es posible aplicar el método de observación con el empleo de escalas valorativas.

Por ejemplo, si se trata de discriminar el grado de desarrollo de las características de la atención en un alumno, puede emplearse una escala valorativa analítica como la de la tabla 3.

Tabla 3. Escala valorativa de la atención

	Grado de desarrollo				
	1	2	3	4	5
Característica de la atención	*Muy bajo*	*Bajo*	*Moderado*	*Alto*	*Muy alto*
Estabilidad o constancia					
Volumen					
Distribución					
Oscilación o fluctuación					
Cambio					

La información obtenida de esta forma le permite al educador caracterizar cómo es la atención del estudiante y conocer cuáles características están insuficientemente desarrolladas. Sobre la base de esta información el educador puede dirigir mejor su labor para contribuir al desarrollo de las características de la atención del alumno que así lo requieran.

De forma similar es posible proceder para el estudio de algunas cuestiones en el lenguaje. Por ejemplo, para conocer el grado de desarrollo de la función reguladora del lenguaje en los alumnos, puede construirse una escala valorativa analítica como la que aparece en la tabla 4.

Tabla 4. Escala valorativa de la función reguladora del lenguaje

Manifestación de la función reguladora del lenguaje	*Grado de desarrollo*				
	1 *Muy bajo*	2 *Bajo*	3 *Moderado*	4 *Alto*	5 *Muy alto*
Planificación por medio del lenguaje de la actividad a realizar					
Utilización del lenguaje en la ejecución de la actividad					
Posibilidad de regular la realización de la actividad por orientación verbal recibida					

Capítulo 8. Formaciones psicológicas de la personalidad

El cáracter como forma de regulación predominantemente inductora de la personalidad

El área de la regulación inductora de la actividad, también denominada área motivacional, comprende el sistema de tendencias de la personalidad que determinan su orientación hacia las diferentes esferas de la actividad. La formación psicológica generalizadora que integra esta área es el carácter.

El *cáracter*, por tanto, *está constituido por el sistema de formaciones motivacionales que definen la orientación estable y peculiar del sujeto hacia las diferentes esferas de la actividad.*

Es importante destacar la estabilidad como atributo imprescindible de toda formación motivacional constitutiva del carácter, por cuanto el carácter expresa las direcciones fundamentales hacia las cuales se orienta el sujeto. Por ejemplo, el colectivismo será una formación motivacional de un sujeto cuando este regule su conducta no en un momento determinado y ante una situación específica, sino en diferentes situaciones y durante un largo período.

Las formaciones motivacionales que integran el carácter no existen desvinculadas unas de otras en la personalidad, sino que conforman una estructura en la cual se organizan atendiendo a su importancia para el sujeto constituyendo lo que se ha denominado una jerarquía motivacional.

El establecimiento de una jerarquía motivacional implica el predominio de unas formaciones motivacionales y la subordinación de otras en el sistema que integra el carácter. Así, para algunos sujetos sus intereses profesionales constituyen una formación motivacional rectora de su personalidad a la cual subordinan otras menos importantes como pueden ser los intereses artísticos, culturales.

Debe destacarse además, que las formaciones motivacionales pueden funcionar a un nivel consciente e inconsciente. Existen formaciones motivacionales que funcionan a un nivel inconsciente, aunque se expresan conscientemente a través del planteamiento de objetivos por parte del sujeto y a través de la existencia de vivencias afectivas vinculadas al logro de sus objetivos.

Por ejemplo, cuando un estudiante selecciona una carrera y no es capaz de expresar conscientemente cuáles fueron los motivos que lo llevaron a tomar tal determinación. Sin embargo este estudiante es consciente de los objetivos que se plantea en su preparación profesional (obtener buenos resultados docentes para terminar su año académico, por ejemplo) al mismo tiempo que tiene conciencia de sus vivencias afectivas en el desarrollo de esta actividad (si se siente satisfecho o insatisfecho con sus resultados).

Las formaciones motivacionales inconscientes brindan menos posibilidades de reflexionar acerca de los contenidos esenciales de las formas conscientes que orientan y regulan la conducta. Es así que pueden presentarse conflictos que obstaculicen el logro de los objetivos planteados cuya naturaleza es inexplicable para el sujeto, ya que desconoce las formaciones motivacionales que regulan su actividad. En el ejemplo anterior, si el estudiante desconoce las formaciones motivacionales que están en la base de su orientación profesional (la autovaloración) no podrá comprender el porqué, a pesar de obtener buenos resultados docentes, se siente insatisfecho cuando no se destacan sus logros ante el colectivo.

Las formaciones motivacionales conscientes, regulan la conducta del sujeto a través de una participación activa de la auto-conciencia. Por ejemplo, un estudiante puede estar fuertemente motivado hacia una profesión y por cumplir un deber social decide estudiar otra hacia la cual nunca se sintió antes motivado. Esta situación puede provocar en los primeros momentos vivencias de insatisfacción, un estado de ánimo depresivo que el sujeto podrá vencer a partir del análisis consciente y la reflexión profunda de las causas que lo condujeron a tomar tal determinación.

La regulación motivacional de la personalidad en su nivel consciente encuentra su máxima expresión en la regulación consciente-volitiva.

El nivel consciente-volitivo de regulación motivacional implica la participación activa de la autoconciencia y la realización de esfuerzos volitivos en la consecución de objetivos elaborados en planes y proyectos de acción de carácter mediato.

En las formaciones motivacionales que funcionan al nivel consciente-volitivo de regulación, se produce la integración de lo cognoscitivo y lo afectivo en su más alto nivel en la medida que la reflexión y el razonamiento se convierten en medios esenciales de la efectividad mediata de la regulación.

Las formaciones motivacionales que integran el nivel consciente volitivo constituyen lo que se han denominado *tendencias orientadoras de la personalidad.*[1]

Las tendencias orientadoras de la personalidad expresan las principales direcciones hacia las cuales se orienta la personalidad y están constituidas precisamente por aquellas formaciones motivacionales que tienen un mayor peso en la determinación y orientación de la conducta del sujeto. Por ejemplo, el interés por la música clásica puede ser una formación motivacional presente en un sujeto de amplia cultura, que gusta de asistir a conciertos en su tiempo libre; sin embargo, será una tendencia orientadora en el músico que dedica su vida a ella.

Las formaciones motivacionales que alcanzan el nivel de tendencias orientadoras de la personalidad se caracterizan por regular la conducta del sujeto a partir de objetivos cuyo cumplimiento se produce a largo plazo, por lo que requiere de esfuerzos volitivos encaminados a salvar los obstáculos que en el camino puedan presentarse; en este sentido desempeña un papel importante la reflexión del sujeto, por lo que el papel de la autoconciencia en la regulación de la actividad alcanza aquí su máxima expresión dando lugar a una verdadera autodeterminación.

Es importante destacar que el sujeto que se autodetermina se siente plenamente responsable de los objetivos que orientan su actuación y que han sido cons-

[1] Fernando González Rey: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, p. 12.

cientemente elaborados a partir del conocimiento de las formaciones motivacionales que regulan su actividad.

En la actividad profesional, la formación de intenciones profesionales constituye la formación motivacional que caracteriza el nivel de regulación consciente-volitivo en esta esfera de la actividad. Un estudiante con intenciones profesionales se caracteriza por su actitud reflexiva en relación con su futura profesión, que se manifiesta en el planteamiento de inquietudes, valoraciones acerca de su futuro trabajo, de sus posibilidades de desarrollo como profesional, pero además se caracteriza por realizar un esfuerzo conscientemente dirigido a obtener buenos resultados en su preparación profesional que garanticen la calidad de su formación.

Las formaciones motivacionales que conforman el carácter, además de ordenarse jerárquicamente y de manifestar diferentes niveles de desarrollo que en su máxima expresión conducen a las tendencias orientadoras de la personalidad, expresan en su unidad la orientación estable del hombre hacia las diferentes esferas de la actividad, dando lugar a lo que se conoce como el *sistema de cualidades del carácter.*

El sistema de cualidades del carácter resume las orientaciones del sujeto hacia tres esferas fundamentales de la actividad:

1. Orientación hacia el colectivo y las demás personas.
2. Orientación hacia el trabajo.
3. Orientación hacia sí mismo.

Estas orientaciones se expresan a través de cualidades tales como el colectivismo, la laboriosidad, la meticulosidad, la modestia y muchas otras que manifiestan la regulación inductora de la personalidad en esas esferas de la actividad.

Por tanto, toda orientación caracterológica constituye una expresión de la regulación inductora de la actividad y puede expresar una mayor integridad en la medida que se exprese en diferentes esferas de la actividad.

Por ejemplo, un sujeto que evidencia una mayor integridad en la honestidad como orientación caracterológica de su personalidad, manifestará la tendencia a ser honesto tanto en su trabajo como en su familia y consigo mismo.

Por tanto, las orientaciones características constituyen una expresión de la regulación inductora de la actividad en su integridad; quiere esto decir que revelan la unidad y estabilidad de las orientaciones de la personalidad.

Al analizar la estructura del carácter se tiene en cuenta lo que se ha denominado sus *cualidades estructurales,* que caracterizan las particularidades de la orientación de la personalidad.

Estas cualidades son: la estabilidad, la plenitud, la integridad y la fuerza.

La *estabilidad* es la cualidad que define la constancia de los rasgos caracterológicos, que hace que estos se manifiesten como tales independientemente de las diferentes situaciones en que se encuentre el sujeto; por ejemplo, un estudiante que tiene como rasgo de su carácter la disciplina, se manifestará disciplinado tanto cuando trabaje solo, como cuando lo haga en equipo con otros estudiantes que no lo sean.

La *plenitud* es aquella cualidad que define la amplitud de las orientaciones del sujeto. Hay personas cuya esfera motivacional es muy estrecha y se limita, por ejemplo, a la existencia de intereses profesionales mientras que carecen de intere-

ses deportivos, culturales, etc.; otras, sin embargo, manifiestan una gama muy diversa de orientaciones; son aquellas personas que tienen un carácter pleno y por tanto, sus intereses, aspiraciones, intenciones, ideales, no se limitan a una esfera de la actividad.

La plenitud del carácter está socialmente determinada; por ejemplo, en la sociedad capitalista la función fundamental de la mujer es la de cuidar del hogar y de los hijos, por tanto, su esfera motivacional estará mucho más limitada que en la sociedad socialista actual, donde la mujer tiene las mismas posibilidades de desarrollo que el hombre.

La *integridad* es la cualidad que define la unidad de las orientaciones de la personalidad y se manifiesta por tanto en la unidad de sus rasgos caracterológicos.

Una persona de un carácter íntegro es aquella en la que no existen contradicciones esenciales entre sus diferentes orientaciones. Un estudiante que sea modesto y autocrítico ha de ser también comprensivo y justo con los demás.

La falta de integridad en el carácter se manifiesta en aquellas personas que son colectivistas y afables con sus compañeros y sin embargo son déspotas y egoístas con su familia. Esto revela, por supuesto, la existencia de contradicciones que pueden ser índices de problemas en el área familiar.

Una manifestación de la integridad del carácter lo constituye la existencia de un determinado nivel de desarrollo de su jerarquía motivacional en la que el sujeto ordena las formaciones motivacionales que determinan sus orientaciones, con dependencia de su valor, para la personalidad.

La *fuerza* es la cualidad que indica la intensidad de las orientaciones caracterológicas del sujeto. La intensidad está muy relacionada con el nivel que ocupan las formaciones motivacionales a través de las cuales se expresa la orientación de la personalidad en la jerarquía motivacional. Así, por ejemplo, para un sujeto en que la actividad profesional constituya una tendencia orientadora de su personalidad, la perseverancia como orientación caracterológica se expresará con mayor fuerza en esta actividad que en otras que ocupen un nivel inferior en su jerarquía motivacional.

Formación del carácter

El carácter se forma y se desarrolla en la actividad. A la educación en general y al adulto en particular les corresponde un papel fundamental en la formación y el desarrollo del carácter del niño.

El proceso de formación y desarrollo del carácter como manifestación de la esfera motivacional de la personalidad, tiene lugar desde la temprana infancia a partir del surgimiento de la autoconciencia en el niño alrededor de los tres años, cuando este deja de ser objeto de la actividad de los adultos para convertirse en sujeto de su actividad en la medida que comienza a autorregular su propia conducta. Este proceso de autorregulación lo realiza el niño, primero sobre la base del criterio de los adultos, es decir, de sus normas y valoraciones, y posteriormente, en una etapa superior, en la adolescencia y la juventud, sobre la base de sus propios criterios.

Al adulto, por tanto, le corresponde un papel fundamental en la formación del carácter del niño, ya que constituye un modelo al cual el niño tiende a imitar. En este sentido es importante que no existan contradicciones entre el sistema de exigencias que el adulto plantea al niño y su propia actuación, por cuanto esto influye negativamente en la formación de un carácter integral. Así, por ejemplo, en el niño se crearán contradicciones si el padre le exige que sea disciplinado y honesto, pero se muestra ante él deshonesto e indisciplinado en su actividad cotidiana.

Por otra parte, no deben existir contradicciones entre las influencias educativas que plantea la escuela y la familia. Por ello debe existir una estrecha coordinación hogar-escuela. Esto es muy importante en la formación de cualidades volitivas del carácter. Por ejemplo, a la formación de la perseverancia no solo contribuye el maestro cuando le plantea al niño la realización de ejercicios difíciles que demandan de él determinados esfuerzos, sino también los padres cuando apoyan el trabajo del maestro al exigir y controlar en la casa la realización de tareas escolares.

A la formación de la decisión, la independencia y el autodominio como cualidades volitivas del carácter, contribuyen los padres en la medida que posibilitan al niño su participación en el análisis de los problemas y en la determinación de sus soluciones. Por ejemplo, el niño puede participar en la planificación de las vacaciones familiares al ofrecer sus criterios y valoraciones acerca de las mejores opciones para emplear el tiempo libre.

Un significativo lugar ocupan en la formación de las cualidades volitivas del carácter las situaciones conflictivas, en las que el niño debe reflexionar y tomar una decisión a partir de las alternativas que el conflicto le plantea; así se educan la independencia, la decisión, el autodominio y la perseverancia.

A través del juego es posible formar en el niño rasgos caracterológicos como la disciplina, el colectivismo, la organización, cuando, por ejemplo, se le enseña que comparta sus juguetes con sus compañeritos y que deje recogido y ordenados sus juguetes una vez concluido el juego.

El colectivo es un factor importante en la formación y el desarrollo del carácter, ya que ejerce una influencia notable en la formación del espíritu crítico y autocrítico en el niño.

No menos importante es el papel de las influencias educativas en la formación de la plenitud del carácter. Por ejemplo, resultan de gran valor en la formación de intereses profesionales, las posibilidades que tienen los niños en nuestro país de participar en círculos de interés en el Palacio de Pioneros durante la enseñanza primaria y media.

Un momento importante en el desarrollo del carácter lo constituye la edad juvenil, en la que tiene lugar la consolidación de las convicciones como formaciones motivacionales que expresan los criterios y valoraciones propias del sujeto acerca de la realidad objetiva, de las demás personas y de sí mismo en lo que se ha denominado la concepción del mundo. Es a partir de este momento que el sujeto alcanza un nivel superior de autorregulación, la autodeterminación, cuando es capaz de regular su conducta sobre la base de sus propias convicciones.

El hecho de que el joven regule su conducta fundamentalmente por sus propios criterios no limita las influencias educativas del adulto en el desarrollo del carácter.

En este sentido resulta de gran importancia la función orientadora que cumple el adulto en el proceso de comunicación con el joven a través del intercambio de criterios y opiniones. Por ejemplo, el profesor puede contribuir al desarrollo de una concepción científica de la sexualidad en el joven cuando conversa con él acerca de la importancia de la igualdad del hombre y la mujer en el socialismo.

La consolidación de una jerarquía motivacional a partir de la concepción del mundo es uno de los logros fundamentales del desarrollo del carácter en la edad juvenil; ello permite la formación en un nivel superior de desarrollo de la esfera motivacional de las tendencias orientadoras de la personalidad, que expresan el nivel consciente-volitivo de regulación de la misma.

Es en la edad juvenil que se logra la estabilidad del carácter. Sin embargo, como ya hemos visto anteriormente, esta estabilidad es relativa en la medida que pueden producirse modificaciones en su estructura a partir de cambios radicales, profundos, ocurridos en las condiciones sociales de vida del sujeto, así como a partir de influencias educativas encaminadas a la reeducación de rasgos o cualidades del carácter, como puede ser el trabajo educativo para la eliminación de la timidez como rasgo del carácter de un joven.

Debe destacarse que en todos los casos, la reeducación es un proceso más difícil y complejo que la educación, y en este caso la reeducación de los rasgos y cualidades de carácter será más compleja si estos son más intensos y estables.

Algunas formaciones psicológicas particulares

Entre las formaciones motivacionales particulares encontramos los intereses, las convicciones y las aspiraciones, las cuales se integran en un nivel superior de autorregulación, el nivel consciente-volitivo, en formaciones psicológicas complejas tales como los ideales, las intenciones y la autovaloración.

Intereses

Los intereses son formaciones psicológicas particulares que expresan la orientación afectiva del hombre hacia el conocimiento de determinados hechos, objetos o fenómenos.

Aunque en el interés se manifiesta la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo, predomina en su orientación lo afectivo, por lo que constituye una formación motivacional.

En este sentido S.L. Rubinstein expresa:

> "[...]Pero por muy elevada y acusada que sea la toma de conciencia de la objetiva significación de las respectivas tareas, no es capaz de excluir la fuerza de atracción emocional de lo que da lugar al interés. Si falta la fuerza de atracción emo-

cional, existirá la conciencia de la significación, de la responsabilidad y del deber, pero entonces no se tratará de intereses."[1]

Así, por ejemplo, un estudiante podrá conocer la significación social de una profesión, su contenido y perspectivas, pero solo diremos que estará interesado en ella cuando demuestre en su orientación hacia la misma vivencias afectivas de agrado y satisfacción.

Los intereses se distinguen por su contenido; es así que existen intereses culturales, profesionales, deportivos, científicos etc. Por tanto, por la diversidad de sus contenidos existen múltiples intereses. Hay sujetos que se distinguen por poseer intereses limitados, mientras que otros manifiestan una gama muy diversa de ellos.

La importancia de los intereses como formación motivacional estriba en que, si el sujeto posee intereses sólidos y estables hacia una actividad, desarrollará un mayor nivel de ejecución en la misma, evidenciándose de esta forma la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo en la regulación de la actividad.

Convicciones

Las convicciones son formaciones motivacionales que expresan la orientación de la actividad del hombre en correspondencia con sus principios y puntos de vista. Son características de la personalidad desarrollada, del sujeto que se autodetermina. Aunque las convicciones comienzan a formarse en la infancia, se manifiestan como reguladores efectivos de la actividad del sujeto en la edad juvenil. En esta etapa tiene lugar la consolidación de la concepción del mundo como sistema de convicciones que expresan la orientación del sujeto hacia la naturaleza, la sociedad y hacia sí mismo.

En la personalidad desarrollada, las convicciones desempeñan un papel fundamental en la integridad y la fuerza del carácter, ya que en la medida en que el sujeto regule su conducta por un sistema de convicciones, manifestará un carácter íntegro, es decir, sin contradicciones esenciales, al mismo tiempo que expresará su orientación motivacional con mayor fuerza.

Por ejemplo, el internacionalismo, el colectivismo, el humanismo, son convicciones del hombre comunista que se expresan con fuerza en la regulación de su conducta.

Aspiraciones

Las aspiraciones son las formaciones que expresan la orientación de la personalidad hacia objetivos futuros. Pueden manifestarse como ideales y como intenciones.

[1] S.L. Rubinstein: *Principios de psicología general*, p. 693.

Los ideales constituyen elaboraciones del sujeto acerca de sus principales objetivos futuros, los cuales pueden encarnarse en un modelo concreto (una persona) o en un modelo generalizado a partir de un conjunto de cualidades esenciales que lo definan como tal.

Las intenciones constituyen elaboraciones conscientes en forma de planes y proyectos de acción que orientan la conducta del sujeto hacia la obtención de objetivos de carácter mediato.

Tanto en las intenciones como en los ideales se produce la regulación de la conducta a través de la participación activa de la autoconciencia a partir de reflexiones del sujeto acerca de los medios, condiciones y objetivos de la actividad, así como de sus posibilidades de obtención de los mismos, por lo que caracterizan la actuación de la personalidad desarrollada.

Los ideales y las intenciones en su desarrollo devienen formaciones motivacionales complejas de la personalidad, que conjuntamente con la autovaloración caracterizan la regulación motivacional del nivel consciente-volitivo.

Veamos a continuación algunas cuestiones acerca del estudio de los ideales, la autovaloración y las intenciones como formaciones motivacionales superiores de la personalidad.

Ideales

El ideal como formación motivacional de la personalidad implica la concepción de un modelo de actuación para el sujeto que incluye sus principales aspiraciones futuras, las cuales regulan efectivamente su conducta actual.

Rubinstein en este sentido plantea:

"El ideal del hombre es, por consiguiente, tanto lo que es como lo que no es. Es la materialización preventiva de lo que puede llegar a ser. Las mejores tendencias de su desarrollo se materializan en la imagen como modelo o ejemplo y se convierten en estimulante y regulador de su desarrollo."[1]

Una de las diferencias fundamentales de la psicología no marxista con respecto a la psicología marxista en el estudio de los ideales es la separación de sus aspectos dinámicos y de contenido, y la concepción del ideal como una entidad abstracta externa al sujeto.

La psicología marxista concibe el estudio de los ideales en la unidad de sus aspectos dinámico y de contenido, lo que implica entender el ideal como formación motivacional que orienta al sujeto en la consecución de objetivos mediatos, es decir, no como una asimilación pasiva y reproductiva de un modelo externo, sino como la elaboración activa y creativa por el sujeto de sus objetivos mediatos que se expresan en un modelo que orienta la actuación del sujeto.

La fuerza motivacional del ideal se manifiesta, además, en el hecho de que constituye una fuente de enriquecimiento de la personalidad, ya que al aumentar el nivel reflexivo del sujeto sobre el modelo a partir de la profundización en su conocimiento, estimula el surgimiento de nuevos motivos. Por ejemplo, un escolar

[1] S.L. Rubinstein: Ibídem, p. 700.

puede tener como ideal la figura del Che, y en la medida que profundiza sus conocimientos acerca de su vida, descubre en el modelo nuevas cualidades que el escolar no posee, tales como el espíritu crítico, la laboriosidad, y estas se convierten entonces en objetivos para él.

Debe aclararse que la concepción del modelo varía en función del nivel de desarrollo del ideal.

Así, el nivel inferior que se presenta en los niños lo constituye el ideal concreto; en este caso, el modelo es una persona que se toma como ideal a partir de las cualidades que posee. Por ejemplo, nuestros pioneros tienen como ideal la figura del Che, lo que expresan en su lema: "Pioneros por el comunismo, seremos como el Che". De igual forma pueden tomar como modelos a sus padres y maestros.

En un nivel más desarrollado, el modelo no lo constituye una persona concreta, sino la unión de diferentes personas que poseen diferentes cualidades; es este el ideal sintético. En este caso, el niño toma como modelo diferentes personas que poseen diferentes cualidades que él admira: la dedicación en su maestra, la responsabilidad en su padre, la perseverancia en su hermano.

En la adolescencia, producto del desarrollo del pensamiento abstracto, aparece la forma superior del ideal: el ideal generalizado, formado por el conjunto de cualidades abstraídas y generalizadas de diferentes modelos concretos.

En investigaciones desarrolladas por F. González Rey se ha constatado la existencia de dos tipos de ideal generalizado: el formal y el ideal generalizado efectivo.

El ideal generalizado formal es típico del adolescente y responde a una abstracción puramente intelectual que no regula efectivamente la conducta del sujeto. El ideal generalizado efectivo se basa en vivencias y experiencias del sujeto que orientan su conducta hacia la obtención de objetivos mediatos; es precisamente este el ideal que constituye una formación motivacional superior y es característico de la edad juvenil.

Los ideales en la edad juvenil tienden a expresar cualidades concretas orientadas hacia el futuro y a la autorregulación. De esta forma, el ideal deja de ser un modelo externo al cual se tiende a imitar para convertirse en un modelo interno, en el propio sujeto, quien proyecta en su ideal sus aspiraciones futuras. Las cualidades generalizadas que integran el modelo no constituyen entonces abstracciones vacías, sino que expresan las principales motivaciones que orientan la conducta del joven.

El ideal generalizado efectivo se distingue por características tales como el constituir el propio sujeto el centro de elaboración del ideal a partir de los objetivos que se plantea alcanzar en un futuro y que encarnan sus principales aspiraciones, mediadas por una profunda reflexión individual. Puede servir de ilustración de este tipo de ideal las valoraciones que hace una estudiante de Español del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" acerca de los factores que influyeron en su selección profesional.

Pienso que en mi decisión de estudiar esta carrera influyó grandemente mi hermano. Él ha sido siempre mi guía. Yo lo admiro ante todo por su dedicación, su

[1] Viviana González Maura: "Estudio de la motivación profesional en estudiantes de educación superior", investigación en desarrollo.

entrega absoluta a todo lo que considera importante y por su sinceridad. Para mí, la honestidad y el espíritu de sacrificio son dos cualidades muy valiosas en un ser humano, por eso lucho por conseguir lo que me propongo y por eso odio el fraude.[1]

El ideal como formación motivacional superior de la personalidad, se vincula a otras formaciones motivacionales como la autovaloración porque el sujeto, al expresar los objetivos futuros que se propone, valora sus posibilidades reales de obtenerlos.

Autovaloración

El estudio de la autovaloración como formación motivacional compleja de la personalidad, reviste gran importancia si tenemos en cuenta el papel de la autoconciencia en el desarrollo de la personalidad.

La personalidad aparece como tal toda vez que el hombre en el proceso de desarrollo de su conciencia toma conciencia de sí y se independiza del medio que le rodea, convirtiéndose en sujeto de su actividad.

El desarrollo de la autoconciencia y su papel en la regulación de la actividad se hace más complejo en la medida que la personalidad se desarrolla, debido a que las formas superiores de regulación de la personalidad se realizan a través de la participación activa de la autoconciencia.

El desarrollo de la autoconciencia lleva aparejado el desarrollo de la autovaloración como dimensión valorativa de la autoconciencia.

En la personalidad desarrollada, donde la regulación de la actividad se realiza a partir de la mediación de la autoconciencia, es decir, a través de las reflexiones del sujeto acerca de los motivos y objetivos que orientan su actividad, le corresponde a la autovaloración un papel importante como valoración de las posibilidades del sujeto en la consecución de los fines planteados.

La autovaloración durante muchos años fue estudiada de forma descriptiva, como autoconocimiento, es decir, como el conjunto de ideas, valoraciones que tiene el sujeto acerca de sí mismo, entendida como una imagen que tiene el sujeto de su personalidad. Esta por supuesto, constituye una de sus funciones, la función valorativa que implica el conocimiento por parte del sujeto de sus particularidades, rasgos, capacidades, etc. Sin embargo, la autovaloración tiene además una función reguladora en la medida que orienta la actividad del sujeto hacia la consecución de los fines que se plantea.

Es precisamente esta función reguladora la que caracteriza la autovaloración en su nivel superior como formación motivacional compleja de la personalidad.

Por ejemplo, dos sujetos pueden tener diferentes niveles de desarrollo de su autovaloración; de esta manera, en uno puede ser solo una propiedad individual, puesto que se caracteriza como autoconocimiento, y en otro puede constituir una formación motivacional, ya que regula efectivamente su conducta. Así, en el primer caso, un estudiante puede conocer sus deficiencias en el estudio, saber que se deben a su falta de dedicación, a su desinterés y no hacer nada por eliminarlas; sin embargo, en el segundo caso, cuando la autovaloración constituye una formación motivacional, el sujeto no se limita a conocer sus deficiencias, sino que además, toma las medidas necesarias para su erradicación.

[1] Viviana González Maura: "Estudio de la motivación profesional en estudiantes de educación superior", investigación en desarrollo.

El estudio de la función reguladora de la autovaloración conduce a su concepción como formación motivacional de la personalidad. En este sentido se destacan investigaciones de psicólogos cubanos como el doctor Fernando González Rey.

En este sentido se ha constatado en investigaciones que la función reguladora de la autovaloración comienza a manifestarse desde edades tempranas, aunque en esta etapa se desarrolla independientemente de la función valorativa, la que manifiesta en estas edades un mayor desarrollo, y que solo a partir de la adolescencia se logra una verdadera integración de las funciones valorativas y reguladoras de la autovaloración al alcanzar su condición de formación motivacional compleja de la personalidad.

Es importante destacar que la autovaloración como formación motivacional compleja de la personalidad incluye no solo elementos valorativos que indican la posesión de determinados rasgos, cualidades, capacidades, sino también rasgos y cualidades que constituyen aspiraciones del sujeto, por lo que deviene tendencia orientadora de la actividad en la medida en que se vincula con la consecución de objetivos mediatos conscientes. En este sentido puede servirnos de ilustración la composición que sobre la profesión que estudia realiza una estudiante de Ciencias Médicas de la Ciudad de la Habana.[1]

La medicina es para mi como la vida misma; creo que tengo cualidades para estudiarla, soy exigente conmigo misma, no me asusto ante las dificultades, dedico el tiempo que sea necesario al estudio por sobre todas las cosas y pienso que en un futuro logre con el esfuerzo sistemático poseer esa cualidad que tiene todo buen médico que es la de ser ante todo humano, tener seguridad en sí mismo y confianza en sus conocimientos, creo que puedo llegar a ello, pues para eso estudio y me sacrifico.[2]

Esta composición es un claro ejemplo de la autovaloración como formación motivacional de la personalidad. En ella se observa cómo las cualidades que la estudiante refiere poseer (la exigencia, la dedicación al estudio, la perseverancia), constituyen elementos motivacionales que regulan efectivamente su conducta hacia la consecución de objetivos planteados a largo plazo, en los que se refleja la aspiración de llegar a ser un buen médico, en cuyo modelo se plasman cualidades como el ser humanitario, la seguridad en sí mismo y la confianza en sus conocimientos, que estimulan la reflexión consciente del sujeto.

Como puede apreciarse en esta composición, en la autovaloración se integran la consecución de objetivos relacionados con motivos morales, profesionales.

Investigaciones realizadas por el psicólogo cubano Fernando González Rey han demostrado que la autovaloración como formación motivacional compleja de la personalidad, se integra en su función reguladora a otras formaciones motivacionales complejas, como los ideales y las intenciones profesionales. En este sentido señala al referirse al estudio de la autovaloración en un grupo de jóvenes:

"[...] "La autovaloración forma un sistema en el cual unas cualidades se relacionan estrechamente con las demás. Así se presentan en la autovaloración, gru-

[1] Colectivo de autores: *Psicología de la personalidad*, p. 124.
[2] Viviana González Maura: *Ob. cit.*

pos de cualidades morales en correspondencia con nuestra moral, en las que aparecen cualidades como el colectivismo, la fuerza de voluntad, la modestia, la crítica, la autocrítica y otras que se complementan adecuadamente con las antes señaladas. Además, también se enfocan por estos muchachos, grupos sólidos de cualidades orientadas hacia la profesión, entre las que tenemos: ser estudioso, expresiones de intereses cognoscitivos orientados a la investigación, tendencia a la creatividad, etcétera."[1]

Un aspecto de la autovaloración que ha sido muy estudiado es el de su adecuación, es decir, en qué medida la valoración que hace el sujeto de sus cualidades se corresponde con las que realmente posee; en este sentido se habla de sobrevaloración cuando el sujeto sobreestima sus posibilidades reales y subvaloración cuando las subestima.

En nuestro país se han desarrollado investigaciones que evidencian la importancia de la autovaloración adecuada en la efectividad de la regulación motivacional a partir de la unidad del contenido y el nivel de adecuación de la autovaloración.[2]

De esta forma se han caracterizado los aspectos que incluye la autovaloración adecuada:

1. Riqueza de contenido, que posibilita al sujeto orientarse conscientemente en todas las esferas de su actividad.
2. Flexibilidad, que posibilita al sujeto asimilar elementos disonantes con la tendencia general de su personalidad y analizar resultados no acordes con sus expectativas.
3. Integridad, que permite mantener la estabilidad de la autovaloración a pesar de asimilar resultados que no se corresponden con sus expectativas y nivel de aspiración.

En la investigación "Particularidades del comportamiento de la inseguridad en alumnos con éxito y fracaso escolar" desarrollada por González Rey se constató que los sujetos que tienen una autovaloración inadecuada (sea por subvaloración o sobrevaloración) manifiestan reacciones emocionales semejantes ante el fracaso, que se expresan en la inseguridad, poca flexibilidad de la autovaloración e incapacidad para asimilar conductas disonantes con su tendencia general.

Sin embargo, existen diferencias en la naturaleza psicológica de la vivencia de fracaso en los sujetos de autovaloración por sobrevaloración y por subvaloración.

Los sujetos que se subvaloran son generalmente sujetos que tradicionalmente obtienen bajos resultados docentes. Ante la situación experimental (realización de problemas de diferente grado de dificultad) manifiestan un rápido desmoronamiento de su autovaloración ante el fracaso, generalmente anticipan su fracaso, y expresan bajas aspiraciones; sin embargo, los sujetos que se sobrevaloran encubren su inseguridad con aspiraciones elevadas, agresividad. En estos sujetos la vivencia de fracaso aparece en forma sutil y enmascarada, ya que no se determina por el con-

[1] F. González Rey: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, p. 38.
[2] Ibídem, p. 48.

tenido frustrante objetivo de la situación, sino por el nivel de aspiración elevado del sujeto. Así, un sujeto que se sobrevalora, puede manifestar vivencias de fracaso cuando a pesar de haber obtenido la máxima calificación en un examen, el profesor elogia el trabajo de otro que obtiene menor calificación.

La autovaloración desempeña un papel fundamental en la efectividad de la regulación motivacional, de ahí la importancia de su adecuación para la personalidad.

La autovaloración inadecuada conduce a la inseguridad, a la falta de persistencia, a la formación de rasgos caracterológicos negativos tales como la autosuficiencia, el individualismo, el egoísmo, la agresividad en los sujetos que se sobrevaloran, y la timidez, aislamiento, indecisión en los sujetos que se subvaloran.

La formación de una autovaloración adecuada ha de ser un objetivo fundamental de la educación de la personalidad de niños y jóvenes; en este sentido le corresponde un papel importante a padres y maestros.

Investigaciones realizadas en nuestro país han demostrado la influencia de la valoración social de los padres, maestros y del grupo escolar en la formación de la autovaloración en niños y adolescentes.[1]

Se constató en relación con los maestros, la tendencia a clasificar los alumnos en dos grandes grupos: superiores e inferiores según sus resultados docentes; al mismo tiempo se observó la tendencia a criticar y regañar públicamente a los alumnos "malos" (inferiores) y a exaltar a los alumnos "buenos" (superiores) a los que generalmente no se les critica nada.

Esta tendencia del maestro a la valoración del alumno por sus resultados trae como consecuencia la formación de cualidades negativas en la personalidad de los mismos, tales como la autosuficiencia, la falta de crítica en los alumnos "superiores" y la timidez, la falta de confianza en sí mismos en los alumnos "inferiores". Esto lesiona la autovaloración en todos los casos.

Esta misma tendencia a valorar al niño por sus resultados docentes fue encontrada en los padres.

En relación con el grupo escolar, se constató que los alumnos con altos resultados docentes son en menor porcentaje preferidos por el grupo, mientras que los alumnos de bajos resultados docentes son en mayor porcentaje rechazados.

Grandes son los daños que ocasiona a la personalidad de los sujetos este tipo de valoración social centrada en los resultados docentes. Así, en los alumnos de pobres resultados docentes se forman sentimientos de inferioridad y se crea un rechazo al estudio en particular y a la escuela en general, que puede conducir en casos extremos a un rechazo a las normas morales y sociales. Por otra parte, los alumnos de altos resultados docentes forman sentimientos de superioridad, la necesidad de destacarse por encima de los demás, que los conduce al individualismo.

Es por tanto importante que la valoración de padres y maestros sobre la actividad que desarrolla el alumno no se centre en los resultados alcanzados, sino en la existencia de cualidades personales que le permitan desarrollar con éxito sus actividades docentes, de manera tal que el alumno vea en el éxito o en el fracaso, el fruto de su esfuerzo y no su superioridad en relación con los demás. De esta forma, el alumno se esforzará por alcanzar y desarrollar aquellas cualidades que le permitan llevar a cabo con éxito su actividad docente.

[1] Ibidem, p. 64.

Intenciones

Las intenciones constituyen formaciones motivacionales complejas que expresan la orientación de la personalidad hacia objetivos futuros a través de planes y proyectos elaborados conscientemente que regulan la conducta del sujeto hacia la consecución de dichos objetivos.

Como los ideales y la autoevaluación, las intensiones, constituyen tendencias orientadoras de la personalidad en la medida en que caracterizan la forma superior de regulación de la conducta, la autorregulación, y determinan las principales direcciones hacia las cuales se orienta el sujeto en su autodeterminación.

En nuestro país se han desarrollado un conjunto de investigaciones acerca de las intenciones profesionales orientadas por Fernando González Rey.

Las intenciones profesionales constituyen una forma superior de expresión de la motivación profesional, que se manifiesta cuando esta ha alcanzado el nivel de tendencia orientadora de la personalidad.

Se ha determinado la existencia de una intención profesional a partir de las características siguientes:

1. Conocimiento del sujeto acerca del contenido de la profesión.
2. Vínculo afectivo con el contenido de la profesión.
3. Elaboración personal del contenido expresado por el sujeto acerca de la profesión.

Al tener en cuenta el papel de la reflexión como manifestación de la mediación de la autoconciencia en la expresión reguladora de estas formaciones motivacionales superiores, se considera la elaboración personal como la característica definitoria de la existencia de una intención profesional.

La elaboración personal se expresa en la presencia de juicios y valoraciones propias del sujeto en torno a su futura profesión.

La elaboración personal de los contenidos expresados se aprecia muy claramente en composiciones como la de M. L., alumna de la Facultad de Español y Literatura de un instituto superior pedagógico cuando en una composición acerca de su profesión en uno de sus párrafos escribe que:

Impartir en el aula Literatura es desentrañar y mostrarle al alumno de forma artística, mediante imágenes creadas por el mundo objetivo y lo muy subjetivo del autor, todo lo que el hombre ha ido creando, su desarrollo, sus luchas, sus anhelos, su filosofía, su proyección; claro, hay que motivarlo primero y darle la teoría literaria, medio único para que se apropie de los conocimientos. Cuando logro que el alumno me caracterice una época y me ubique un movimiento literario me siento realizada.

Las investigaciones han demostrado que la intención profesional se manifiesta en mayor medida en la edad juvenil, pero que su surgimiento no es una consecuencia espontánea de la edad, sino que responde al desarrollo individual de los sujetos en función de las influências sociales; entre ellas corresponde un papel importante al trabajo educativo de formación vocacional y orientación profesional. En este sentido cobra extraordinaria importancia el trabajo educa-

tivo que se desarrolla durante el proceso de formación profesional, en el que el joven adquiere mayor nivel de conocimientos acerca de su futura profesión y mayores posibilidades de vincularse al ejercicio de la misma a través de las prácticas de producción.

Investigaciones efectuadas en el Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" (ISPEJV) acerca del desarrollo de la motivación profesional en estudiantes de nivel superior, han demostrado que la calidad de la docencia recibida y la realización de la práctica preprofesional son factores que influyen en la formación y el desarrollo de intenciones profesionales.

Asimismo se constató que los estudiantes que manifiestan intenciones profesionales expresan un mayor nivel de autodeterminación y se caracterizan por asumir una posición activa en la búsqueda de información profesional, lo que evidencia la efectividad de la intención profesional como formación motivacional superior de la personalidad. Ello se pone de manifiesto en composiciones como la siguiente:

T.V. estudiante de primer año de Ciencias Médicas expresa: "Desde pequeña siempre tuve inclinación hacia el estudio de la Medicina, especialidad que estudio actualmente. Me llamaba mucho la atención conocer cómo ocurría todo en el organismo humano y siempre me preocupaba por leer revistas donde salieran artículos científicos relacionados con la Medicina, además tenía en mi casa libros sobre Medicina que leía continuamente..."[1]

Los estudiantes que manifiestan intenciones profesionales se caracterizan además, por la realización de esfuerzos volitivos en aras de lograr objetivos relacionados con su futura profesión. En este sentido, una estudiante del ISPEJV, en una composición acerca de su futura profesión expresa en uno de sus párrafos: "Estudiaré intensamente desde primer año; no me conformaré con una nota de 3, pues el estudio de una profesión debe realizarse con el objetivo de saber y no de aprobar, obtener todo el máximo de conocimientos para que la profesión sea fructífera".

Se ha constatado en las investigaciones anteriormente citadas, que los estudiantes con intenciones profesionales obtienen mejores resultados docentes y manifiestan en mayor medida iniciativa y creatividad en el desarrollo de actividades relacionadas con su futura profesión, como la práctica docente, lo que evidencia una vez más que, en las formaciones motivacionales superiores se pone de manifiesto la unidad de la regulación inductora y ejecutora de la actividad en su más alta expresión.

Las capacidades como forma de regulación predominantemente ejecutora de la personalidad

Una vez estudiadas todas aquellas formaciones psicológicas que determinan la regulación inductora de la actividad del sujeto, es necesario abordar la esfera de

[1] Viviana González Maura: *Ob. cit.*

regulación ejecutora, la cual determina cómo se realiza la actividad. Las formaciones psicológicas que caracterizan la regulación ejecutora son las capacidades.

Estudiaremos las capacidades como formaciones generalizadas que abarcan, como su nombre lo indica, todo el campo de la regulación ejecutora en la personalidad.

El papel de las capacidades dentro de la personalidad se ve en la literatura psicológica de diferentes formas. Por ejemplo, González Rey plantea que las capacidades por sí solas no regulan el comportamiento, que solo son elementos acompañantes, que deben estar integradas en algunos de los subsistemas reguladores (léase motivacionales) para ser significativas para la personalidad. En su libro *Psicología de la personalidad* dice:

"Las capacidades como formación psicológica, si bien no tienen una función reguladora sobre el comportamiento, siendo básicamente una formación ejecutora de la personalidad, participan sin embargo, en muchos de los sistemas de regulación del comportamiento, siendo en este sentido un elemento de la personalidad."[1]

Otra posición respecto a las capacidades sostiene T.I. Artiemieva, plantea que la función reguladora de las capacidades puede verse en que:

1. Reestructuran la actividad de forma típica para un sujeto dado.
2. Promueven el establecimiento de nuevos objetos de la actividad del sujeto.
3. Se expresan en la formación de estrategias de comportamiento en función de las posibilidades del sujeto y las exigencias de la actividad. Permiten al sujeto capaz adecuarse a la acción antes de hacerla.

De esta forma las capacidades en su función reguladora trascienden el plano ejecutor, preceden a la acción además de controlar su ejecución.[2]

La importancia del conocimiento y formación de las capacidades es tal que están presentes en las fórmulas de la etapa socialista y la comunista de la sociedad: *De cada cual según su capacidad...*, definidas ya por Marx y Engels. Estas fórmulas nos indican la evidencia de que los hombres se distinguen, se diferencian, entre otras cosas, por el nivel de desarrollo de las capacidades alcanzado en cada sujeto, es decir, que estas, como toda formación psicológica, poseen individualidad, son propias, originales para cada persona.

Para el pedagogo las capacidades de sus alumnos se revelan en variadas formas; por ejemplo, un alumno al principio no sabe realizar una determinada actividad que ya otros conocen, cuando a través de la enseñanza comienza a dominar un conjunto de conocimientos, habilidades y hábitos, lo hace con extrema rapidez y profundidad, hasta el punto de adelantar a los que aventajaban al inicio. Aquí se revelan las diferencias en las capacidades de los alumnos. También pueden verse las diferencias individuales de las capacidades cuando el profesor no está satisfecho con resultados iguales en dos alumnos, que en uno representan un éxito y en el otro no, pues puede dar más.

Cuando el científico o el maestro se enfrentan a un problema nuevo, además de estar orientada su conducta a la solución del mismo por sus formaciones motivacionales, sean las intenciones profesionales, el ideal moral, etc., también su con-

[1] Fernando González Rey: *Psicología de la personalidad*, p. 142.

[2] T.I. Artiemieva: *El aspecto metodológico del problema de las capacidades*, pp. 107-108.

ducta es regulada por sus capacidades, en tanto estas determinan las estrategias particulares seguidas en la solución de este problema. Por ejemplo, dos maestros tienen que enseñar un contenido difícil a sus respectivos grupos de estudiantes también difíciles, desinteresados y con los que llevan mucho tiempo. Los maestros se proponen que los estudiantes asimilen el contenido y además interesarlos en sus materias, lo que los moviliza es su motivación por la profesión, pero también reta sus posibilidades como maestros; la forma en que uno y otro solucionan el problema depende de sus capacidades pedagógicas.

Ahora bien, el problema de las capacidades y su estudio, como todos los problemas en psicología y en las ciencias en general, tiene siempre una base ideológica, un carácter clasista que determina el enfoque, la metodología del estudio de cualquier fenómeno, así como la interpretación de sus resultados. En el mundo actual el análisis de las capacidades (entendidas como posibilidades de realizar con éxito una actividad determinada) como el análisis del resto de los hechos y fenómenos psicológicos, se abordan según dos posiciones: las concepciones idealistas-burguesas y las materialistas-dialécticas.

Veamos a grandes rasgos, siguiendo el análisis realizado por el doctor González Puig[1], las concepciones idealistas de las capacidades:

1. Las capacidades tienen un origen genético, hereditario, es decir, las capacidades de un sujeto están determinadas por los genes recibidos de sus progenitores, y el papel de la sociedad y la educación está reducido a condiciones que favorecen o no el desarrollo de estas capacidades. En otras palabras, el sujeto nace pintor o científico y la sociedad solo puede facilitar o no, el desarrollo de estas capacidades que son ineluctables. Esta es una tendencia biologista.
   En el campo de la psicología burguesa también se da una posición contraria representada por el conductismo y el neoconductismo, para los cuales el desarrollo de capacidades es solo función del medio; cualquier conjunto de capacidades puede formarse solo actuando sobre el sujeto, de esta forma este último es solo pasivo, una máquina de respuestas más o menos eficiente, lo cual también es en última instancia idealista y reaccionario.
   Ambas concepciones sirven de una forma u otra como bases para justificar la desigualdad social y racial existentes en el capitalismo y la eternidad de este sistema de opresión. Las clases menos capaces deben ser dominadas, dirigidas, y esto se trasmite de generación en generación.
2. Muy ligado a lo anterior está la segunda característica de estas concepciones dado su carácter hereditario y fijado previamente al nacer, las capacidades humanas tienen un límite de desarrollo que no podrá ser superado por ningún proceso educativo.
   Estas posiciones no pueden, por supuesto, entre otras cosas, explicar la formación y el desarrollo de nuevas capacidades cada vez más complejas producto del desarrollo social acelerado de nuestra época.
3. En tercer lugar, en las concepciones burguesas de las capacidades se hace énfasis solo en el aspecto cuantitativo de las capacidades, es decir, para ellos por ejemplo: todas las capacidades musicales tienen la misma naturaleza y por tanto lo que interesa conocer es en qué medida posee un sujeto determinado esta

[1] Ernesto González Puig, comp.: *Selección de lecturas de psicología de las capacidades*, p. 18.

capacidad. Por esto en el campo de la psicología burguesa tiene un gran desarrollo el aspecto de la medición de las capacidades mediante un conjunto de instrumentos diseñados al efecto, los *test* de eficiencia, que tal y como están concebidos hasta el momento, lo que miden en realidad es un conjunto de conocimientos y habilidades adquiridas por el sujeto en su desarrollo cultural y no las capacidades que están en su base teórica. Cuando se aplica una batería de estos *test*, por ejemplo a una población de niños pobres o negros y a una de niños ricos o blancos ya sea el caso, las diferencias de capacidades detectadas son significativas y favorables a los que más acceso han tenido a la cultura.

En su crítica a estos *test*, L.S. Vigotsky señaló que si un niño no puede resolver un problema, esto no indica simplemente que no tiene capacidad sino que puede indicar que no tiene los conocimientos y habilidades correspondientes, que puede adquirirlos en el aprendizaje, en su interacción con el adulto, y que lo que no puede hacer solo puede hacerlo con ayuda de este; estos resultados pueden ser indicadores en la evaluación de las capacidades, solo en el caso de que el niño tampoco pueda hacerlo con el adulto y revelaría, entonces, el nivel insuficiente de las capacidades. Lo que el niño puede hacer con el adulto, después podrá aprender a hacerlo solo. Esto se conoce en la literatura como la determinación de la *zona de desarrollo próximo*.

La zona de desarrollo próximo es la distancia que hay entre aquello que el niño es capaz de hacer en un momento dado, en la actividad conjunta con los adultos, y lo que puede hacer por sí solo. La introducción de este concepto tiene un gran valor teórico y metodológico ya que permite:

a) El diagnóstico de las capacidades del niño no solo desde el punto de vista de su desarrollo actual, sino también de su desarrollo potencial.
b) Trascender el análisis del resultado concreto obtenido en un momento determinado, para analizar cualidades del proceso donde las capacidades se desarrollan y se expresan. Por ejemplo, cómo el niño utiliza la ayuda del adulto en el reforzamiento de su ejecución.
c) Detectar el índice de "enseñabilidad" del niño y de forma indirecta la existencia de capacidades "potenciales" que el niño podría desarrollar.

Por su parte la concepción materialista - dialéctica sobre las capacidades parte del hecho fundamental de la determinación social de la psiquis humana en general, y en particular, en el caso de las capacidades, se plantea que:

1. Las capacidades se originan, forman y desarrollan en la actividad y por la actividad, es decir, se adquieren durante la vida. Por supuesto, esto no niega el papel que desempeñan en el desarrollo de las capacidades los factores biológicos, a través de las premisas naturales de las capacidades, las aptitudes, que siendo condiciones necesarias para la capacidad correspondiente no la predeterminan. Expresado en otras palabras, un sujeto dotado de las mejores aptitudes, por ejemplo, la existencia de un oído anatómica y fisiológicamente muy bien desarrollado, si no realiza la actividad correspondiente, si no estudia música, si nunca tiene en sus manos un instrumento musical, jamás será un músico brillante. Por otra parte, sin las condiciones óptimas de aptitud, en un proceso de

educación más largo y difícil pueden formarse, sobre la base de la realización de actividades adecuadas, las capacidades correspondientes.

2. Derivado de lo anterior, vemos que el desarrollo de capacidades humanas no tiene límite, está determinado histórico-socialmente; mientras más evoluciona la sociedad, más posibilidades tienen de desarrollarse las capacidades y revertirse después, a través de la actividad humana en el propio desarrollo de la sociedad. Por ejemplo, la computación abre un nuevo campo para el desarrollo de las capacidades humanas, responsables de elaborar y dirigir la información que procesará la máquina y a su vez de perfeccionar el funcionamiento de dichas máquinas, profundizar en el estudio del pensamiento humano para modelar la máquina y en esta misma medida desarrolla el propio pensamiento. Acerca de esto B.M. Tieplov dice:
"La capacidad existe solo en movimiento, en desarrollo. En el plano psicológico no se puede hablar de capacidad como si existiera antes del comienzo de su desarrollo, al igual que no se puede hablar de una capacidad que ha logrado su desarrollo, como tampoco hablar de una capacidad que ha alcanzado su pleno desarrollo, [...]"[1]
3. Por último, la psicología marxista prioriza el aspecto cualitativo de las capacidades; para nosotros dos sujetos que poseen una misma capacidad, digamos dos profesores, la diferencia entre ellos no es de cantidad de capacidad sino de la propia estructura de la capacidad, lo que implica que con diferentes cualidades ambos realicen con éxito la actividad. Lo importante no es cuán más capaz es uno u otro, sino cómo ambos pueden dar más. Por todo esto, nuestra psicología, aunque no niega la posibilidad de la medición de capacidades a través de *test* científicamente fundamentados desde nuestras posiciones (principalmente para discriminar aquellos sujetos que tienen determinadas deficiencias en el desarrollo), enfatiza el estudio cualitativo de las capacidades, hacia qué esfera se manifiestan las potencialidades del niño y del joven, y utiliza otros métodos como pueden ser la observación y la experimentación para su estudio. Debe puntualizarse que aún en los casos en que esté científicamente justificado el uso de los *test*, debe hacerse en combinación con otros métodos.

Veamos entonces, a la luz de nuestra concepción, qué es una capacidad y cuáles son los indicadores que señalan su presencia.

Concepto capacidades

Las *capacidades son las formaciones psicológicas de la personalidad que son condiciones para realizar con éxito determinados tipos de actividad.* Las capacidades se revelan en cómo se realiza una actividad dada, que es siempre capacidad para algo, para uno u otro trabajo, aprendizaje, etc. Por ejemplo la capacidad de razonamiento abstracto y la de generalización de relaciones entre objetos están en la base del aprendizaje exitoso de las matemáticas o del éxito de la aplicación de estas a un determinado campo científico.

[1] I.I. Iliasov y V. Ya. Liaudis: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, p. 42.

Como en toda formación psicológica, aunque las capacidades son predominantememte ejecutoras, en ellas se da la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo. Es evidente cómo intervienen en las capacidades los procesos cognoscitivos de percepción, memoria, pensamiento, etc. Para ejecutar brillantemente, por ejemplo, una pieza musical o un experimento científico, tanto el músico como el científico deben emplear óptimamente una combinación de estos procesos, sea la memoria musical y la originalidad imaginativa en el caso del músico, como el pensamiento abstracto y la propia imaginación creadora en el del científico. Lo afectivo también está presente con fuerza en la capacidad; sin interés hacia una actividad no se desarrollan capacidades para la misma y el propio éxito en una determinada actividad estimula el interés del sujeto por esta y por el desarrollo de una destreza cada vez mayor en la misma.

También en las capacidades es fácil distinguir la individualidad y la integridad por cuanto realmente el sujeto para obtener éxito en las complejas actividades que se propone, requiere de un conjunto de cualidades que se combinan de forma diferente en cada sujeto. Por ejemplo, un profesor capaz de lograr altos resultados con sus estudiantes puede hacerlo sobre la base de diferentes sistemas de cualidades; en un caso puede estar presente su posibilidad para explicar y su tacto pedagógico, en otro caso su posibilidad de explicar y de organizar, etc. Uno de los sistemas de cualidades le permite explicar bien y ser organizado, y el otro, además de explicar bien, le posibilita hacerlo de forma muy interesante y activa. De todo lo anterior se desprende que el desarrollo de las capacidades es una expresión más, está indisolublemente vinculado al desarrollo psíquico general del sujeto y por tanto está también relacionado con el proceso de adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades, con el aprendizaje, pero el proceso de desarrollo de las capacidades y el de aprendizaje no coinciden aunque están íntimamente ligados. Las capacidades se revelan en la dinámica (rapidez, facilidad, profundidad) con que se adquieren dichos conocimientos hábitos y habilidades. Acerca de esto S.L. Rubinstein dice:

> [...] Las capacidades del hombre están determinadas por el diapasón de las nuevas posibilidades de asimilar nuevos conocimientos, por su aplicación al desarrollo creador facilitado por la asimilación de los conocimientos dados. El desenvolvimiento de toda capacidad, cualquiera que sea, se efectúa en forma de movimiento en espiral; el aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la capacidad de un nivel dado, abre nuevas posibilidades para el desenvolvimiento de capacidades de un nivel superior.[...][1]

De esta forma las capacidades son premisas y resultados indirectos del proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, el hecho de que un niño tempranamente manifieste capacidades musicales no es ninguna garantía absoluta de que llegue a ser músico. Por otra parte, en el desarrollo de las capacidades influye la asimilación y posterior la utili-

[1] Ernesto González Puig: Comp.: *Ob. cit.*, p. 95.

zación creadora de los conocimientos, hábitos y habilidades; a través de la educación y la enseñanza se trasmite a los sujetos una experiencia social y bajo su influencia tiene lugar el desarrollo de capacidades. Así, por ejemplo, al asimilar un sistema de conocimientos el estudiante adquiere también el dominio de las operaciones mentales, que estan en la base de estos, lo que le ayuda a desarrollar sus capacidades intelectuales.

De acuerdo con esto los indicadores que señalan la presencia de una determinada capacidad serían, rapidez, facilidad, profundidad, precisión, originalidad, constancia y calidad con las cuales se asimila y aplica un conjunto de conocimientos, hábitos y habilidades. Acerca de esto, S.L. Rubinstein dice:

> La penetración analítica y la amplitud generalizadora propias de un individuo dado, la facilidad y la rapidez con que tales procesos se efectúan en él, proporcionan el punto de partida, la premisa inicial para la formación de sus capacidades: idiomáticas, matemáticas, etcétera.[1]

De lo analizado anteriormente se hace evidente el condicionamiento histórico-social de las capacidades por cuanto estas se forman en la actividad, mientras más amplia y variada es la actividad de las personas más amplia y variadamente se desarrollan sus capacidades. La organización social del trabajo y el desarrollo histórico-cultural alcanzado por la sociedad en un determinado momento —los cuales condicionan el nivel al que deben llegar las capacidades—se deben tener en cuenta para que el sujeto pueda incorporarse con éxito a dicha sociedad, y con su trabajo, aplicando dichas capacidades, continuar el desarrollo. Esto puede verse claramente si comparamos las capacidades de los grandes hombres de la época del Renacimiento, por ejemplo, Leonardo Da Vinci era pintor, escultor, científico; mientras que en la época actual los grandes descubrimientos científicos son resultado del trabajo colectivo determinado por el grado de especialización alcanzado por la cultura en general.

Por otra parte, el nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad tampoco determina directamente el desarrollo de las capacidades, sino que este depende de la apropiación individual de la cultura que hace cada sujeto en su actividad y comunicación, es decir, con qué parte, a qué logros de la cultura tiene acceso cada hombre. En este sentido aparece el concepto capacidades reales y potenciales: reales, las que se desarrollan en el sujeto en su actividad de acuerdo con esta última y a sus aptitudes; potenciales, las que pueden desarrollarse dado el nivel alcanzado por la sociedad y más allá de acuerdo con las posibles actividades a realizar en correspondencia con las disposiciones naturales de ese sujeto.

Dicho de otro modo, las capacidades reales son, como su nombre lo indica, aquellas que el sujeto ha podido desarrollar, y las capacidades potenciales son aquellas que dadas las aptitudes del sujeto, este puede desarrollar o no según las actividades que pueda desplegar.[2]

[1] Ernesto González Puig, comp.: *Selección de lecturas de psicología de las capacidades*, p. 97.
[2] T.I. Artiemieva: *El aspecto metodológico del problema de las capacidades*, p. 73.

Características cualitativas y cuantitativas de las capacidades

Al definir la capacidad como formación psicológica indivvidual, estamos afirmando la existencia de diferencias en las capacidades de los sujetos y esto lleva al análisis, en primer lugar, de su característica cualitativa, que se expresa en el hecho de que se puede obtener éxito en una actividad con diferentes combinaciones de capacidades, lo que abre enormes posibilidades para que cada persona pueda realizar con éxito diferentes actividades.

Dentro de una misma actividad las capacidades tienen un carácter individualizado. Por ejemplo, en dos músicos, la diferencia entre ellos radica fundamentalmente en que la capacidad está estructurada sobre la base de diferentes cualidades y se inserta también de una forma singular en la personalidad de cada sujeto.

Aquí también se incluyen las posibilidades compensatorias en el desarrollo de las capacidades de aquellas personas que estén privadas de determinadas formas de sensoriedad como son audición, visión, etc., a través, por supuesto, de una educación especial. En la literatura se señalan varios ejemplos de trabajo con sujeto con pérdidas de visión y audición juntos. Por ejemplo, A.V. Petrovsky cita el caso de Olga Shorojova que con estas dificultades llegó a desarrollar capacidades para la investigación científica y la literatura.

En la práctica pedagógica en nuestro país, entre otros, se desarrollan capacidades musicales y plásticas en ciegos por la educación de la audición y el tacto; se desarrollan incluso en retrasados mentales (RM) capacidades prácticas, manuales, por ejemplo la alfarería, etc. Acerca de esto Petrovsky dice: "La propiedad de compensar algunas capacidades por medio del desarrollo de otras abre posibilidades sin límite para cualquier persona ampliando el campo para elegir especialidad y perfeccionarla."[1]

En resumen la característica cualitativa de las capacidades se refiere a la esfera o esferas de la actividad en que un sujeto puede desarrollar sus capacidades, sea el arte, la ciencia, la técnica, etcétera.

Por su parte la característica cuantitativa de las capacidades se expresa en qué medida está más o menos desarrollada una capacidad en un determinado sujeto. Sin caer en las posiciones de la psicología burguesa, que como ya hemos dicho absolutizan este aspecto y solo buscan esta medida con la utilización de los diferentes *test* de eficiencia, la psicología marxista también estudia esta característica a través de diferentes métodos de diagnóstico, *test,* sobre todo para determinar los niños cuyas capacidades intelectuales, por diferentes causas, no les permiten estudiar en escuelas comunes; por ejemplo, en la tesis de candidatura del psicólogo cubano Eddy Abreu Guerra se utilizan el *test* de Wais y las técnicas del dibujo infantil para el diagnóstico diferencial de retraso mental y trastornos de conducta, entre otras cosas. De esta forma la psicología marxista no objeta absolutamente la utilización de todos los *test,* lo que sí enfatiza que el investigador podrá utilizarlos cuando estos tengan un verdadero carácter científico, midan realmente capacidades y no conocimientos y se utilicen siempre en unión de otros métodos científica-

[1] A.V. Petrovsky: *Ob. cit.,* p. 408.

mente probados como son la observación y la experimentación. Por otra parte nuestra psicología considera que la vía más segura para determinar las capacidades de un niño es revelar la dinámica de sus éxitos en el aprendizaje, Petrovsky considera que observando cómo los niños, con ayuda de los adultos, van adquiriendo conocimientos y habilidades, así como también las distintas maneras de recibir ayuda (algunos niños, aun habiéndola recibido progresan lentamente, mientras otros demuestran, en las mismas condiciones, marcado éxito) se pueden sacar conclusiones fundamentales en cuanto a la dimensión y potencia de sus capacidades. De aquí la importancia del papel del pedagogo en la determinación del nivel del desarrollo de las capacidades y en la dirección del propio proceso de formación de los mismos.

En resumen, la característica cuantitativa expresa en qué medida el sujeto es capaz de cumplir las exigencias que le impone una determinada actividad para realizarla con éxito.

Estructura de las capacidades

De forma general las actividades que el hombre realiza durante su vida son complejas y por tanto las exigencias que estas le plantean al sujeto también lo son; esto implica que lo que realmente está en la base de la realización exitosa de una actividad es un conjunto de cualidades que poseen una compleja estructura.

Esta estructura depende, por tanto de las exigencias de cada actividad concreta y es diferente para distintos tipos de actividad. Por ejemplo, la capacidad de un profesor para la actividad pedagógica (de acuerdo con las múltiples investigaciones realizadas en diferentes países, incluyendo el nuestro) puede tener diferentes cualidades como son: saber explicar, conocer al estudiante, saber organizar su trabajo y el de los estudiantes, entre otras. Para la actividad asistencial de un médico pudieran ser la de atender y comprender al paciente, la de encontrar entre los múltiples síntomas y signos clínicos de este, cuál es el camino al diagnóstico acertado, la de memorizar cuadros clínicos de las diferentes entidades, entre otras. Está claro entonces que cada actividad tiene sus requerimientos que determinan la capacidad a desarrollar por el sujeto para dominarla. Incluso dentro de una misma capacidad la estructura de cualidades puede ser diferente; por ejemplo, en la base de la capacidad para la física pueden estar ciertas posibilidades para la aplicación práctica de las tesis generales o en otro caso la posibilidad de generalización de diferentes teorías físicas, etcétera.

Sin embargo, al estudiar la estructura de diferentes capacidades encontramos que en estas hay cualidades:

1. Generales. Cuando pueden responder a las exigencias de diferentes tipos de actividad; por ejemplo, el predominio de uno u otro sistema de señales en la actividad mental del sujeto; si es el de imágenes están en la base de las capacidades artísticas, si es el de la palabra en la base de las capacidades matemáticas, físicas, científicas en general.

   Otra cualidad que puede ser incluida en este grupo es la de generalización de conjuntos de relaciones, datos, etc., de la cual habla S. L. Rubinstein y que puede estar en la base tanto de la capacidad del matemático como del literato, etcétera.

2. Específicas o particulares. Cuando las cualidades que definen la capacidad responden a un número más reducido de exigencias relativas a un determinado tipo de actividad, por ejemplo, las posibilidades didácticas del profesor y la posibilidad de representación gráfica en el arquitecto. En nuestro país se estudian actualmente la formación y el desarrollo de capacidades en los trabajos de la licenciada Zoe Bello sobre capacidades para la plástica y los de la licenciada Gricel Trujillo sobre capacidades pedagógicas.

También pueden distinguirse en un mismo sistema de capacidades las cualidades:

1. Principales. Son aquellas cualidades que son indispensables para la realización de una determinada actividad; por ejemplo, la posibilidad para explicar el profesor, así como el desarrollo de la observación, el tacto pedagógico, etcétera.
2. Auxiliares. Aquellas cualidades que contribuyen al éxito de la actividad pero que pueden no estar presentes y compensarse por otras; por ejemplo, la habilidad de organización en el maestro. Por supuesto que si estas cualidades no están presentes el éxito de la actividad realizada es menor que si lo están, pero el profesor un poco desorganizado puede hacer que sus alumnos entiendan y aprendan un determinado contenido, solo que el éxito no es tan rápido ni tan perfecto como cuando están presentes todas las cualidades que la actividad en cuestión requiere.

Un enfoque muy interesante sobre la estructura de las capacidades se presenta en los trabajos de S. L. Rubinstein. Este autor dice que en la estructura de cualquier capacidad y en particular de las intelectuales estudiadas por él, se distinguen dos grupos de componentes o elementos: los operacionales, modos de acción asociados a la capacidad, y los nucleares, que son los procesos psíquicos mediante los cuales estas operaciones se regulan, es decir, para él la capacidad está formada por un núcleo de procesos psíquicos que regulan el funcionamiento de las operaciones asimiladas que están en su base:

> En la composición de cada capacidad [...] siempre entran algunas operaciones o modos de acción, mediante los cuales se realiza esta actividad. Ninguna capacidad es una capacidad actual, real, mientras no incluya en sí, de manera orgánica, el sistema de operaciones correspondientes y socialmente elaboradas: pero el núcleo de la capacidad no es la operación asimilada ni automatizada, sino aquellos procesos psíquicos mediante los cuales estas operaciones y su funcionamiento se regulan, es la cualidad de estos procesos.[1]

Formación de capacidades

El problema de la formación y el desarrollo de las capacidades está, por supuesto, en directa relación con la posición que se asuma ante la determinación de las capacidades, es decir, si son adquiridas o heredadas. Ya nosotros hemos ana-

[1] I. I. Iliasov y V. Ya. Liaudis; *Ob. cit.*, p. 61.

lizado estas diferentes posiciones; retomando lo planteado anteriormente, para la psicología marxista las capacidades son adquiridas, tienen una naturaleza histórico-social, pero a su vez tienen premisas naturales lo que nos lleva al análisis de la relación entre aptitudes y capacidades.

Las aptitudes son las premisas naturales de las capacidades; consisten en un conjunto de disposiciones naturales determinadas por particularidades de la estructura anatomofisiológica de los analizadores y de la actividad analítico-sintética del cerebro humano (ANS)* que favorecen la formación de una determinada capacidad. Por ejemplo, la existencia del llamado oído musical favorece la formación de las capacidades musicales.

Estas premisas naturales incluyen entonces particularidades heredadas, lo que explica, por ejemplo, la existencia de familias con dotes musicales como la de Juan Sebastián Bach, y particularidades fisiológicas que se forman por la actividad reflejo-condicionada del cerebro en el proceso de desenvolvimiento individual, que modifican y perfeccionan ontogenéticamente estas premisas naturales.

De esta forma queda claro que las aptitudes son, en relación con las capacidades, premisas, potencialidades naturales que solo en la realización de la actividad adecuada cristalizan, devienen en capacidades. Por otra parte puede darse el caso de sujetos que sin poseer aptitudes óptimas logren el desarrollo de determinada capacidad en la realización de actividades especialmente diseñadas para ello, con mayores dificultades y en mayor tiempo, pero finalmente se alcanzan.

Esto tiene en su base desde el punto de vista fisiológico la posibilidad que analiza A. N. Leontiev de que en la actividad el hombre desarrolla los llamados órganos funcionales cerebrales que se presentan como asociaciones o sistemas de reflejos estables, a los que son propios nuevas funciones especiales.[1]

Ahora bien si nosotros planteamos que la formación de las capacidades se produce en la actividad, ¿cómo se produce concretamente esta formación?

T. I. Artiemieva dice: "La formación y el desarrollo de las capacidades del hombre resulta imposible sin la asimilación, sin el consumo por él de los productos de la cultura humana, sin la desobjetivación de las capacidades llevadas dentro, que han sido fijadas en la herencia cultural de épocas, de generaciones."[2]

Esto vuelve a poner en primer término el carácter histórico-social de las capacidades y el hecho de que existen capacidades sociales que están depositadas por el trabajo en los objetos creados por el hombre y que se convierten por tanto en posibilidades potenciales de la actividad del sujeto. Acerca de esto, K. Marx dice que la apropiación de un conjunto determinado de instrumentos de producción equivale al desarrollo de un conjunto determinado de capacidades en los mismos individuos.

El nivel de desarrollo cultural alcanzado por la sociedad aunque influye sobre el desarrollo de las capacidades del sujeto, no determina directamente el nivel que alcancen las mismas en cada sujeto, o lo que es lo mismo: el nivel de desarrollo de la cultura humana en general y el de las capacidades de cada persona no coinciden; con un mismo nivel de desarrollo cultural el nivel de las capacidades de diferentes

*ANS: siglas que designan la actividad nerviosa superior (N. del E.).
[1] Ernesto González Puig, comp.: *Ob. cit.*, p. 149.
[2] Colectivo de autores: *Problemas teóricos de psicología de la personalidad*, p. 183.

sujetos es también distinto. Las capacidades de cada sujeto dependen de la forma en que se incorporan a la vida cultural de la sociedad, por la forma en que dominan o asimilan las riquezas espirituales. Es decir, que el problema de la formación y el desarrollo de las capacidades en el individuo se convierte en el problema de cómo el sujeto se apropia de la cultura humana en las condiciones histórico-concretas en que este vive.

Analicemos este proceso de apropiación de la cultura humana. En primer lugar debemos distinguir este proceso del de adquisición de la experiencia individual que se da tanto en el hombre como en los animales. Este proceso de adquisición de la experiencia individual es el resultado de la adaptación del individuo a las condiciones variables del medio, sobre la base de las características heredadas. El proceso de apropiación, por su parte, no existe en los animales, es típicamente humano y consiste en la adquisición de la experiencia histórico-social acumulada por las generaciones anteriores que se halla no en la estructura corporal heredada, sino en el mundo objetivo exterior, en los fenómenos y objetos creados por el hombre y que rodean a este.

A. N. Leontiev dice: "La conquista de tal mundo externo, la apropiación de él, es un proceso merced al cual las más elevadas capacidades humanas encarnadas en forma externa, se convierten en bienes subjetivos de la personalidad humana, en capacidades, en auténticos órganos de su individualidad."[1]

¿Cómo se da entonces este proceso de apropiación?

1. El hombre con su trabajo concreta en los objetos sus capacidades; cuando crea un objeto nuevo se materializa en este un conjunto de operaciones para cuyo dominio deben desarrollarse las capacidades requeridas.
2. Cada sujeto al realizar una actividad con estos objetos, se apropia de los conocimientos, hábitos y habilidades depositadas en ellos y de las capacidades necesarias para su utilización.
   Este proceso es, por tanto, activo por parte del sujeto, pues es necesaria la realización de la actividad adecuada con dicho objeto.
3. De esta forma en este proceso se crean premisas para el desarrollo ulterior de la actividad del sujeto y se engendran nuevas funciones.
4. Por último las capacidades no pueden formarse en el niño por la sola influencia del objeto con que actúa, sino que es también indispensable la presencia de otro ser humano que media en sus relaciones de comunicación en la actividad del niño con el mundo de los objetos. Es decir, los adultos indican, enseñan cómo actuar adecuadamente con el objeto, construyen en este las operaciones socialmente determinadas para hacer con el objeto en cuestión.
   Expliquemos esto por medio de un ejemplo: el hombre que construyó por primera vez una cuchara depositó en ella las funciones necesarias para utilizarla, el niño para poder apropiarse de estas tiene que actuar directamente con la cuchara; pero para que la utilice correctamente, el adulto le indica cómo debe hacerlo y para qué se utiliza, como la cuchara es un instrumento, no se consume ella como tal, el dominio por parte del niño de las operaciones con la misma crea condiciones para la asimilación de otras operaciones más complejas con otros objetos como pudiera ser más tarde el lápiz.

[1]Ernesto González Puig, comp.: *Ob. cit.*, p. 145.

Para resumir citemos a S. L. Rubinstein:

"Las facultades se forman en el proceso de interacción entre el hombre que posee ciertas dotes naturales y el mundo [...]. Tales capacidades constituyen como una mezcla de dotes naturales primarias del hombre y resultados de su actividad. Las verdaderas conquistas del hombre no sólo se van depositando fuera de él en objetos creados por él, sino, además, en sí mismo. Al crear algo importante, el hombre mismo se desarrolla [...]. Las capacidades del hombre son pertrechos que no se fabrican sin su participación. A medida que se van formando, las capacidades condicionan, a su vez, la actividad del hombre y abren perspectivas más amplias para que éste pueda alcanzar niveles más elevados.[1]

De todo lo anterior se desprende que las capacidades aunque pueden ser un resultado indirecto del proceso de aprendizaje también pueden formarse activamente con un proceso especialmente dirigido para esto, lo cual ya ha sido experimentalmente logrado en condiciones de laboratorio y nos conducen a la elaboración de una pedagogía de las capacidades. Acerca de esto escribe L. Venguer en un artículo sobre pedagogía de las capacidades donde señala entre otras, dos condiciones o factores que intervienen en el desarrollo de las capacidades y que pueden hacer que este desarrollo sea dirigido especialmente:

1. La elaboración de un sistema de contenidos y métodos especiales de enseñanza que es tarea conjunta de psicólogos y pedagogos. Por ejemplo juegos de construcción que desarrollen capacidades representativas, instrumentales, etcétera.
2. La formación de intereses estables, profundos y multifacéticos. Aquí se enfatiza la necesaria relación que debe establecerse en el proceso docente-educativo entre la formación del carácter y las capacidades, cómo cada uno de ellas, como formación psicológica, puede influir en el desarrollo de la otra; por ejemplo, el desarrollo de una capacidad al permitir la realización exitosa de una actividad puede fomentar el interés hacia esta, el desarrollo de una intención profesional repercute en el desarrollo de las capacidades correspondientes a dicha profesión.
3. De lo anterior se desprende una vez más que la educación del individuo debe ir dirigida al desarrollo integral de la personalidad como un todo, pues los distintos componentes de estas existen y se desarrollan interconectados e influyen unos sobre los otros. Por ejemplo: el desarrollo unilateral de capacidades que no lleva aparejado el desarrollo moral correspondiente puede frenar el desarrollo general del niño o hacerlo incluso un desajustado ¿podríamos decir que el que ideó y construyó la bomba de neutrones es un sujeto cuya personalidad está desarrollada adecuadamente?
   Aquí se revela el desarrollo unilateral, deformado, propio de la sociedad capitalista capaz de engendrar tales sujetos cuyos valores morales son tan pobres.

En un conjunto de investigaciones realizadas por V. Ihlefeld sobre jóvenes talentos, se constató que el desarrollo del talento se encuentra indisoluble-

[1]Ibidem, p. 135.

mente ligado al desarrollo de la personalidad. Se evidenció que estos jóvenes, además de destacarse en el estudio, eran buenos deportistas, tocaban algún instrumento musical o participaban en algún grupo de aficionados. Con estos estudiantes se hicieron experimentos que demostraron que una elevada formación general y el desarrollo integral de la personalidad son un fundamento para la formación de las capacidades, tanto generales como hacia un campo específico. Aquellos jóvenes desarrollados unilateralmente, con deficiencias en el desarrollo de la personalidad, tienen dificultades en sus colectivos, lo que disminuye sus posibilidades.[1]

Solo resta plantear la importancia y el futuro que tiene la investigación en el campo de las capacidades para psicólogos y pedagogos, que servirá para garantizar la formación cada vez más plena de la personalidad en nuestra sociedad socialista.

Temperamento

Una vez estudiadas las formaciones psicológicas que constituyen la personalidad, es necesario para realizar un estudio psicológico completo de la psiquis humana abordar en forma muy sintética un conjunto de particularidades psicológicas individuales que aunque no forman parte directamente de la personalidad matizan de forma general todas las manifestaciones de la actividad psíquica. Las particularidades psicológicas individuales más importantes por su influencia en la actividad psíquica y en sus diferentes formas de expresión, incluidas las formaciones antes estudiadas, son las del temperamento, que explicaremos a continuación.

En primer lugar debemos retomar a qué nos referimos cuando hablamos de particularidades psicológicas individuales, es decir, aquellas características psicológicas de base que tienen una fuerte dependencia de las características del sistema nervioso del sujeto y que por tanto tienen un carácter estable en este, se relacionan con sus características como individuo, como formación genotípica.

Concretamente al hablar de temperamento designamos aquellas particularidades psicológicas individuales que caracterizan la dinámica de la actividad psíquica de la persona que se manifiesta en la misma forma en la variada actividad humana, independientemente de su contenido, objetivos y motivaciones. Las personas entonces se distinguen unas de otras por la dinámica de su actividad psíquica; unos son tranquilos, lentos, imperturbables; otros, por el contrario, son activos, ruidosos, impetuosos, se mueven continuamente.

Nosotros reconocemos estas peculiaridades como debidas al temperamento cuando caracterizan al sujeto en todas las formas y facetas de su actividad, es decir, es activo en el trabajo voluntario, en una fiesta, en una clase. Esto es muy importante, pues no debemos confundir el temperamento con la dinámica de la actividad circunstancial que depende de la motivación del sujeto hacia una determinada actividad o de sus estados psíquicos particulares, lo que se expresa en que por ejemplo

[1] Colectivo de autores: *Psicología en el Socialismo*, pp. 287-296.

si al sujeto le gusta estudiar Botánica trabaja con más energía y rapidez cuando estudia esta asignatura que cuando estudia quizás Inglés que no le gusta, o bien, si el sujeto tiene un estado depresivo su actividad es pobre, muy lenta en general.

El temperamento por su parte se expresa en las situaciones más disímiles que se le presentan al sujeto, en la forma en cómo trabaja y descansa, en cómo habla, cómo se mueve, cómo se alegra o entristece, etc. Por ejemplo una persona que siempre está tranquila, que jamás se apura, que cualquier noticia la deja imperturbable, que reacciona con lentitud, tanto a la hora de trabajar, como en su casa, en una actividad cultural, etcétera.

De forma general en la literatura cuando se explica el temperamento se habla de una tipología de temperamento, o lo que es lo mismo, se habla siempre no de cualidades aisladas, sino de tipos de temperamento, entendidos como conjunto de propiedades psicológicas y fisiológicas comunes para cierto grupo de personas y que necesariamente se combinan entre sí. Esto ha sido estudiado desde la antigüedad y de estos estudios se toman los nombres que distinguen los cuatro tipos de temperamento que la psicología marxista reconoce: sanguíneo, colérico, flemático y melancólico.

Estos cuatro tipos de temperamento se correlacionan, tienen su base fisiológica y determinación fundamental en los cuatro tipos generales de sistema nervioso que establece I. Pavlov en sus estudios de la actividad nerviosa superior (ANS) de acuerdo con la combinación en que se dan las tres propiedades básicas de los procesos de excitación e inhibición características de esta actividad.

Estas propiedades de la ANS son: la fuerza de estos procesos, el equilibrio entre ellos y la movilidad de los mismos, es decir, el paso de uno a otro.

De esta forma, en resumen, la relación entre el tipo de temperamento y su base fisiológica se da como sigue:

Tipo de temperamento	*Tipo general de sistema nervioso*
Sanguíneo	Fuerte, equilibrado, móvil.
Colérico	Fuerte, desequilibrado.
Flemático	Fuerte, equilibrado, lento.
Melancólico	Débil.

Si bien el temperamento tiene una fuerte determinación biológica en el tipo general de sistema nervioso y por tanto es una particularidad psicológica con un alto componente hereditario, de lo que viene su gran estabilidad, esto no quiere decir que el temperamento no sea una particularidad psicológica y por tanto esté influido por las condiciones de vida y educación en que viven los sujetos.

A. V. Petrovsky en su libro *Psicología general* analiza en detalle las características psicológicas de los diferentes tipos de temperamento que en forma resumida pudieron ejemplificarse así:

Sanguíneo. Es un sujeto impresionable que reacciona con fuerza emocionalmente; es activo y enérgico aunque fácil de disciplinar; es rápido en sus reacciones y movimientos; se adapta con facilidad a nuevas situaciones y establece relaciones sociales amplias y variadas.

Colérico. Impetuoso, enérgico, explosivo; pierde el control sobre sí con facilidad; sus intereses son estables y permanentes.

Flemático. Tranquilo, imperturbable, lento en sus movimientos y reacciones; se adapta con dificultad a las nuevas relaciones y situaciones; es muy estable en sus inclinaciones.

Melancólico. Sensibilidad extrema; sus reacciones son débiles, lentas y se desorganiza con facilidad; es introvertido.

Por supuesto que no todas las personas pueden distribuirse en estos cuatro tipos de temperamento, en la mayoría de los casos en las personas se observa una combinación de los rasgos de un tipo de temperamento y otro.

Por otra parte debe señalarse que no existen tipos de temperamentos buenos o malos. Acerca de esto A.V. Petrovsky plantea que el sanguíneo es emocional y se destaca por su alta capacidad de trabajo, pero su motivación cambia con frecuencia y su atención es inestable: El melancólico se diferencia por tener su capacidad de trabajo menor y mayor su tendencia a inquietarse, en cambio posee alta y fina sensibilidad; por regla general es cuidadoso, precavido y responsable. Es decir, cada tipo de temperamento es positivo en determinadas condiciones y negativo en otros.

De la determinación del tipo de sistema nervioso sobre el temperamento y de la herencia sobre aquel se desprende que este es un elemento estable de la actividad psíquica que no cambia durante la vida del sujeto. Sin embargo, hay que puntualizar que lo que no cambia es el tipo de temperamento pero sus formas de expresión pueden variar de acuerdo con las condiciones de vida y educación en que los sujetos se desarrollan.

¿Cómo se relaciona el temperamento con las formaciones psicológicas que conforman la personalidad? En primer lugar debe señalarse que el temperamento matiza, da tono a todas las expresiones de la vida psíquica, entre estas, a las formaciones del carácter y las capacidades.

Según S.L. Rubinstein el temperamento, es la base sensitiva del carácter, es decir, la forma en que se expresa una convicción es diferente de acuerdo con el tipo de temperamento. Así mismo las propiedades del temperamento matizan el desarrollo y la expresión de las capacidades. Por ejemplo, dos sujetos que tienen una fuerte intención profesional hacia el magisterio, desarrollan un conjunto de cualidades que determinan el desarrollo de su capacidad pedagógica y en la base de esto pueden estar dos tipos de temperamento diferentes: uno da sus clases con gran dinamismo, es apasionado, moviliza a sus estudiantes con facilidad aunque puede perder el dominio en un determinado momento, estudia y profundiza en su especialidad con apasionamiento, habla continuamente, exalta su profesión; otro, por su parte, es organizado, mesurado, sus clases son meticulosas aunque un poco lentas, le cuesta trabajo adaptarse a los nuevos alumnos, aunque profundiza sistemáticamente en su especialidad, lo hace planificadamente, sin apasionarse de repente por algo y dejar lo demás. Ambos son magníficos profesores, apreciados por sus alumnos.

Asimismo las propiedades del temperamento pueden favorecer o dificultar el desarrollo de determinadas formaciones caracterológicas y el desarrollo de determinadas capacidades. Por ejemplo, el temperamento melancólico, por su gran sensibilidad favorece el desarrollo de las capacidades artísticas y puede dificultar la profesión de digamos piloto probador de aviones que requiere de rápidas reacciones. En el caso del carácter, el temperamento flemático puede favorecer el desarrollo de ideales morales estables y fuertes.

De esto se desprende que con cualquier tipo de temperamento se pueden desarrollar capacidades y formaciones caracterológicas socialmente positivas. Hay personas eminentes en los diferentes campos de la actividad humana con todos los tipos de temperamento, por ejemplo se dice que Mozart era colérico, Lenin sanguíneo, etcétera.

Por otra parte la existencia de determinadas cualidades del carácter o de determinadas capacidades puede contribuir al ajuste de determinado tipo de temperamento, a la eliminación o atenuación de determinados rasgos negativos de este. Si retomamos el ejemplo anterior de los dos profesores, la propia realización de la actividad pedagógica, el intercambio con alumnos y otros profesores puede hacer que en el primer caso, el colérico, aprenda a dominarse y en el segundo, el flemático, aprenda a adaptarse con mayor rapidez a los diferentes grupos de alumnos que tiene, etcétera.

Resumiendo, podemos plantear que el temperamento matiza, da colorido a las expresiones del carácter y a las capacidades, favorece o dificulta el desarrollo en determinado sentido de ambos y a su vez puede cambiar, regular sus formas de expresión bajo la influencia de determinadas formaciones del carácter o las capacidades.

Importancia del conocimiento sobre las formaciones psicológicas de la personalidad para el trabajo del educador

En el presente capítulo abordamos el estudio de las formaciones psicológicas de la personalidad como formas de expresión concreta en que se manifiesta la regulación inductora y ejecutora de la actividad.

La esfera de la regulación inductora es representada por el carácter como formación psicológica que generaliza la orientación de la actividad. En ella encontramos formaciones psicológicas particulares, como los intereses, las convicciones y las aspiraciones que en niveles de desarrollo se expresan en los ideales, la autovaloración y las intenciones.

El estudio de la existencia y el nivel de desarrollo de las formaciones motivacionales de la personalidad de los educandos es de gran importancia para la organización sobre bases científicas del trabajo educativo que realiza el profesor.

Algunas vías para el estudio de las formaciones psicológicas de la personalidad de los educandos

Para el trabajo de orientación profesional, es importante conocer la existencia y el nivel de desarrollo de los intereses profesionales de los estudiantes, para lo que nos puede servir el cuestionario y la composición.

El cuestionario puede arrojarnos información acerca del orden de preferencia hacia las diferentes profesiones que manifiesta el estudiante y de esta forma detectar la posible existencia de una intención profesional, en la medida en que se manifieste con determinada frecuencia una orientación definida y específica hacia una profesión determinada, matizada por expresiones emocionales de agrado y satisfacción.

La composición nos permitirá determinar con mayor precisión el nivel de desarrollo de la intención profesional a partir de la elaboración personal de los contenidos expresados.

La composición es un método sencillo, de fácil aplicación por el profesor y muy útil para el estudio de las formaciones motivacionales complejas de la personalidad.

El nivel de elaboración personal de los contenidos expresados en la composición es un índice importante del grado de desarrollo de la formación motivacional y de su existencia como tendencia orientadora de la personalidad. Por ello se recomienda para el estudio de los ideales, la autovaloración y las intenciones.

La entrevista nos permite profundizar en el estudio de las formaciones motivacionales, por ejemplo, la entrevista puede sernos útil para precisar aspectos que en la composición o en el cuestionario aplicado no quedan suficientemente claros. Digamos por caso, si al estudiar la autovaloración de un estudiante a través de la composición en ella no quedan claramente expresadas las valoraciones del estudiante acerca de sus posibilidades específicamente en el área profesional, esto entonces puede abordarse a través de la entrevista.

Por supuesto que la utilización de un sistema de métodos en el estudio de cualquier fenómeno psíquico es imprescindible para obtener una información más rica y precisa, por lo que estos métodos deben combinarse además con otros métodos como la observación.

La efectividad de una intención profesional se valora no solo por la satisfacción que implica para el estudiante el estudio de la futura profesión constatada en los cuestionarios, composiciones y entrevistas aplicadas, sino, además, por el nivel de ejecución que demuestra en la realización de actividades relacionadas con la profesión, lo que puede constatarse a través de la observación. Así, por ejemplo, un estudiante con intenciones profesionales desarrolladas no solo se caracteriza por manifestar satisfacción y agrado en el ejercicio de su práctica preprofesional, sino también por obtener resultados exitosos en la misma.

Asimismo, el nivel de adecuación y el carácter regulador de la autovaloración se comprueba también a través de la observación de la conducta del estudiante en situaciones docentes, como, por ejemplo, en la actitud que asume ante una deficiencia señalada por el colectivo y en las medidas tomadas para su erradicación.

A través de la observación pueden ser valorados la existencia y el nivel de desarrollo de rasgos caracterológicos tales como el colectivismo, la perseverancia, etc. En este sentido, es de gran valor para el profesor la utilización de escalas valorativas.

La manifestación de la perseverancia puede ser valorada en la observación que realiza el profesor de las actividades del alumno a través de escalas, en las que puede apreciarse su existencia y nivel de desarrollo.

Nivel 1
No mantiene la motivación en la actividad cuando surgen dificultades, por tanto, la abandona.

Nivel 2
No logra mantener una motivación adecuada en la actividad que realiza cuando se presentan dificultades y si estas son serias abandona la actividad.

Nivel 3
Mantiene en cierta medida la motivación en la actividad, aunque con gran esfuerzo cuando se presentan dificultades.

Nivel 4
Mantiene generalmente la motivación en la actividad que realiza y la convicción del triunfo a lo largo de la actividad, independientemente de las dificultades que se presentan.

Nivel 5
Mantiene siempre la motivación y la convicción del triunfo independientemente de las dificultades.

Otro método sencillo que posibilita al profesor penetrar en el estudio de las formaciones motivacionales de sus estudiantes, es el de la expresión y fundamentación de sus deseos. Por ejemplo, al pedirle al sujeto que exprese diez deseos y que fundamente los de mayor importancia para él, se obtiene información que permite la orientación hacia el estudio de aquellas formaciones motivacionales que pueden tener un mayor peso en la regulación de la conducta. Si un estudiante de los diez deseos que manifiesta expresa cuatro relativos al estudio de su futura profesión, podemos suponer la existencia de intereses profesionales sólidos en su personalidad.

Es importante destacar que el estudio de las formaciones motivacionales de la personalidad es sumamente complejo y que no se agota con la aplicación de los métodos anteriormente señalados; no obstante, su utilización puede servir de guía al trabajo del profesor en el empeño de aproximarse al conocimiento de las formaciones motivacionales que orientan la conducta de sus estudiantes.

En el caso de las capacidades existe un conjunto de métodos para el estudio multilateral de las mismas, que van desde el estudio de los resultados de la actividad del sujeto que concreta en ellos sus capacidades, como de los indicadores que

señalan la presencia de las capacidades, así como el proceso de desarrollo de los mismos.

El estudio de las capacidades conlleva necesariamente dos aspectos:

1. La delimitación de las diferentes cualidades que componen la capacidad de acuerdo con las exigencias de un tipo de actividad de aprendizaje o trabajo si son generales, y la actividad concreta, literatura, pintura, matemática si son particulares. Esto puede lograrse a través de la observación de la manifestación de dichas capacidades en sujetos que se distinguen por un alto desarrollo de las mismas, comparativamente con el estudio de otros que se distinguen por su bajo desarrollo. En esta observación pueden utilizarse escalas valorativas donde se recojan los indicadores fundamentales de dichas cualidades con la valoración del desarrollo de los mismos. Por ejemplo, una escala valorativa analítica para evaluar el desarrollo de la capacidad para el diseño, necesaria en algunas profesiones como la ingeniería, arquitectura, etc., pudiera tener, entre otras, los indicadores que ilustramos en la tabla 5.

Tabla 5. Escala valorativa del desarrollo de la capacidad para el diseño

Cualidad	*Indicadores*	*Frecuencia de aparición*				
		Siempre	*Generalmente*	*Algunas veces*	*Poco*	*Nunca*
Apreciación del tamaño de los objetos	Rápida y precisa a cualquier distancia					
Apreciación de la posición de los objetos en el espacio	Rápida y precisa a cualquier distancia					
Memoria espacial (gráfica)	Rápida y precisa a largo plazo					
Imaginación constructiva	Rápida, precisa y original con cualquier tipo de objeto particular					

Esta escala podría ser construida y utilizada con facilidad por el profesor de Educación Laboral o Dibujo Técnico.

Estas cualidades e indicadores de cada capacidad, pueden ser elaborados por el criterio de jueces, de especialistas en cada actividad y de profesores de dichas materias, así como de los resultados de la autoobservación de los sujetos muy capaces, que puede hacerse con entrevistas.

2. Los estudios de la propia formación de la capacidad, que una vez diagnosticada la estructura de la misma, pueden hacerse a través de la realización de experimentos naturales o pedagógicos. En estos últimos se elabora un plan de actividades que puedan favorecer la formación de dicha capacidad, por ejemplo, en el desarrollo de capacidades literarias, la comprensión de lo esencial de un texto, la descripción precisa con el mínimo de palabras o con los máximos detalles de una situación o persona conocida, la confección de relatos fantásticos, etcétera.

En el estudio de estos dos aspectos pueden utilizarse combinados con la observación y el experimento, el análisis de los productos de la actividad del sujeto, composiciones, dibujos, ejercicios, solución de problemas nuevos, diarios, cartas, etc., lo cual puede hacer el profesor en un momento determinado dando un corte transversal, o longitudinalmente en diferentes grados, edades, etc. Por ejemplo, el profesor de matemática puede escoger un grupo de sus alumnos de altos resultados y medir el tiempo que demoren en comprender un nuevo concepto, en resolver un ejercicio ya estudiado, así como uno nuevo, la originalidad de la vía de solución, la brevedad o presencia de muchos pasos intermedios en esa solución, y compararlos en la solución de problemas de álgebra y geometría de los que han hecho estos estudiantes en séptimo y octavo grados, etcétera.

Esto también va unido a la observación sistemática que el profesor haga de los resultados que progresivamente van teniendo sus alumnos de acuerdo con los indicadores dados anteriormente sobre la presencia de una capacidad en desarrollo en el proceso de aprendizaje que él dirige.

Bibliografía

BOZHOVICH, L.T.: *La personalidad y su educación en la edad infantil*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1976.

BOZHOVICH, L.I. Y L.V. BLAGONADIEZHVA: *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, s/a.

ENGELS, F.: *Anti-Dühring*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1975.

GALPERIN, P. YA.: *Introducción a la psicología*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1982.

GONZÁLEZ REY, F.: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, Editorial Científico-Técnica, Ciudad de La Habana, 1983.

_____: *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*, Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1983.

_____: *Psicología de la personalidad*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1985.

ILIASOV, I. Y YA. LIANDIS: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1986.

KOLOMINSKI, YA. L.: *La psicología de la acción recíproca en los grupos pequeños*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1984.

KONSTANTINOV, F.: *Fundamentos de la filosofía marxista leninista*, Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1976.

LEONTIEV, A.N.: *Problemas del desarrollo del psiquismo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1974.

_____: *La actividad en la psicología*, Editorial de Libros para la Educación, Ciudad de La Habana, 1979.

_____: "Las necesidades, los motivos y la conciencia", en *Lecturas de motivación y procesos afectivos*, impresión ligera de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1979.

_____: *Actividad, conciencia, personalidad*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1982.

LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA Y ALBERTA DURÁN GONDAR: *Superación para profesores de psicología*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1977.

MARTÍ PÉREZ, J.: *Obras completas*, t. 6, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1975.

MARX, C. Y F. ENGELS: *Obras escogidas* en tres tomos, Editorial Progreso, Moscú, 1973.

NOCEDO LEÓN, IRMA Y E. ABRÉU GUERRA: *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*, 2da. parte, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1984.

PETROVSKI, A.V.: *Psicología general*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1978.

_____: *Psicología general,* Editorial Progreso, Moscú, 1980.

PREDVECHNI, G.P. Y YU. A. SHERKOVIN: *Psicología social,* Editora Política, Ciudad de La Habana, 1986.

RUBINSTEIN, S.L.: *El desarrollo de la psicología. Principios y métodos,* Editora del Consejo Nacional de Universidades, La Habana, 1964.

_____: *El ser y la conciencia,* Editora Universitaria, La Habana, 1965.

_____: *El proceso del pensamiento,* Editora Universitaria, La Habana, 1966.

_____: *Principios de psicología general,* Edición Revolucionaria, La Habana, 1967.

SHOROJOVA, E.V.: *Problemas teóricos de la psicología de la personalidad,* Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1983.

VIGOTSKY, L.S.: *Pensamiento y lenguaje,* Edición Revolucionaria, La Habana, 1968.

YAROSCHEVSKI, M.G.: "Especificidad de la determinación de los procesos psíquicos", en *Revista Ciencias Sociales,* no. 4, La Habana, 1972.

_____: *La psicología del siglo* XIX, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1983.

Colectivo de autores: Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1982.

_____: *Psicología general,* Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1982.

_____: *Psicología de la personalidad,* Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1984.

_____: *Investigaciones de la personalidad en Cuba,* Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1987.

_____: *Psicología en el socialismo,* Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1987.

Gobierno **Bolivariano** de Venezuela

Ministerio del Poder Popular para la **Educación**

9 789591 328953